



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Lektorprogrammet 8-13  
Master i historiedidaktikk

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Sander Nygård

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Alexandre Dessingué

**Historisk empati gjennom arbeid med dataspill.  
En undersøkelse av et undervisningsopplegg med formål å fremme elevers historiske  
empati gjennom dataspillet: *This War of Mine*.**


**Historical Empathy with Video Games  
An assessment of a lesson plan aimed at promoting students' historical empathy with  
help from the computer game: *This War of Mine***

Emneord: Historisk empati,  
historiedidaktikk, spillpedagogikk,  
fagfornyelsen, perspektiver,  
kontekstualisering, *This War of Mine*

Antall ord: 31678  
+ vedlegg/annet: 34497

Stavanger, 18. Mai 2022





EN UNDERSØKELSE AV ET  
UNDERVISINGSOPPLEGG MED  
FORMÅL Å FREMME ELEVERS  
HISTORISKE EMPATI GJENNOM ET  
OPPLEGG MED DATASPILLET *THIS  
WAR OF MINE*



## Sammendrag

Begrepet *Historisk empati* ble satt inn i læreplanen gjennom fagfornyelsen i 2020, og det satte på mange måter fart på hvilken retning historieundervisningen skulle ta. Det er ikke lenger snakk om detaljfokusert undervisning der målet er at elevene bare skal sitte igjen med faktakunnskaper. Historieundervisningen skal sikte mot å skape forståelsesfulle elever, som evner å ta og forstå fortidsmenneskers perspektiver, og forstå deres følelser og situasjoner. Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan man kan lage god undervisning som søker å skape historisk empati. Oppgaven er forankret i Endacott og Brooks (2013) sine teorier og modeller knyttet til begrepet historisk empati, men også hvordan man kan forme undervisningen basert på dette. Barton og Levstik (2004) sine teorier om perspektivanerkjennelse og omsorg er også sentrale i utformingen og gjennomføringen av opplegget, analysen, teorien og diskusjonen. Dataspillet *This War of Mine* er en svært viktig del i undervisningsopplegget, og den tidligere forskningens erfaringer blir brukt som en pekepinn på hva det er man skal tenke på i arbeidet med dataspill med fokus på historisk empati. Problemstillingen er som følger: Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet *This War of Mine*?

Undervisningsopplegget ble gjennomført med en tidsramme på fire uker, og elevenes nedskrevne besvarelser danner selve grunnlaget for forskningens empiri. Prosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, og datamaterialet for prosjektet ble samlet inn gjennom utvidede spørreskjemaer (refleksjonstekster) og elevlogger.

Resultatene viser at alle 19 elevene som deltok på prosjektet viser ulike aspekter av historisk empati - både kognitiv og affektiv empati. Mye tyder på at grunnlaget elevene fikk før spillingen virkelig hjalp dem med å utvikle historisk empati.

## Abstract

Historical empathy was introduced into the curriculum through «fagfornyelsen» in 2020, and in many ways it accelerated the direction in which history teaching should take. It is no longer a question of detail-focused teaching where the goal is to leave the students with only factual knowledge. History teaching now aims to create understanding students, who can take the perspectives of past people, and further understand their feelings and situations. This research project examines how to create good lesson plans that seeks to promote historical empathy. The thesis' theory is rooted in Endacott and Brooks' (2013) theories and models related to the concept of historical empathy. Barton and Levstik's (2004) theories of perspective recognition and «care» are also central to the design and the implementation of the plan, the analysis, the theory and discussion. The computer game *This War of Mine* is an integral part of the project, and the experiences through the previous research are used as a pinpointer to what to think about in the work with computer games that aims towards historical empathy. The research question is as follows: How does the students express historical empathy in text production and in connection with the use of the computer game *This War of Mine*?

The teaching plan was carried out with a time frame of four weeks, and the students' written answers, forms the very basis for the research empirics. The project is based on a qualitative research method, and the data material for the project was collected through reflection texts and student logs.

The results show that all of the 19 students who participated in the study show different aspects of historical empathy - both cognitive and affective. There are clear indications that the foundation the students made before playing, helped them develop historical empathy.



## Forord

Jeg vil starte med å si at dette prosjektet har vært det mest utfordrende og tidkrevende, men også det mest givende, jeg noen gang har gjort. Det har vært dager og uker der jeg har fått gjort lite, grunnet alt fra lav motivasjon, skrivesperre og Covid-smitte. Men det har også vært dager og uker der jeg har vært mer produktiv og motivert enn noen gang. Jeg har lært masse om hvordan jeg skal disponere tid, og hvordan jeg best mulig kan prioritere for å få gjennomført andre oppgaver i fremtiden. Jeg har også lært at jeg trives utenfor komfortsonen.

Jeg vil starte med å takke faren min for alle timene vi har spilt blant annet *Stronghold Crusader* og *Ratchet and Clank* sammen. Dette er selve grunnlaget for valget av oppgaven og for interessen jeg har for dataspill. Videre vil jeg takke bestemor og onkel for korrekturlesing av oppgaven og for gode samtaler når motivasjonen har vært på det laveste. Veilederen min, Alexandre, fortjener også en stor takk. Han har hjulpet meg med å komme opp fra de verste bølgedalene, og sett meg for den jeg er. Ikke bare har han vært hjelpsom rent faglig når jeg har trengt det, men han har også vist seg som en god menneskekjenner - som har roet meg ned når det har blitt litt mye. Jeg vil og takke mine venner i både Stavanger og Lier for å få tankene mine over på noe annet når oppgaven har gått til hodet på meg. Til slutt vil jeg takke min samboer og kjæreste. Sammen har vi «kriget» gjennom hver vår masteroppgave, og jeg vet det hadde vært vanskelig å ha fullført oppgaven uten støtten fra henne. Takk for tålmodighet og hjelp alle sammen!

«*Comfort breeds weakness.*»

- Rengar

Stavanger, mai 2022

*Sander Nygård*



# INNHOLDSFORTEGNELSE

## Historisk empati gjennom arbeid med dataspill

En undersøkelse av et undervisningsopplegg med formål å fremme historisk empati hos elever ved hjelp av dataspillet *This War of Mine*

### Innhold

Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
Forord .....	6
Kapittel 1: Innledning.....	12
Problemstilling.....	13
Forskningsspørsmål .....	13
Oppgavens relevans .....	13
Egne erfaringer .....	14
Avgrensning av oppgaven .....	15
Oppgavens oppbygging .....	15
Begrunnelse for valg av spill.....	15
Fagfornyelsen og SAF 01-04.....	17
Kapittel 2: Teori .....	20
Tidligere forskning .....	20
Historisk empati: Begrepets historie.....	23
Hva er historisk empati? .....	24
Historisk empati i undervisningen.....	29
Hvorfor historisk empati i undervisningen? .....	30
Min forståelse av historisk empati.....	30



Begrepsavklaring for analyse – og diskusjonsdel.....	31
Affektive forbindelser .....	31
Perspektivanerkjennelse.....	32
Sympati, empati og historisk empati.....	32
Ethiske dilemmaer .....	33
Dataspill.....	33
Dataspill i undervisningen, hvorfor? .....	33
Hva er det jeg skal se etter?.....	35
Kapittel 3: Metode.....	37
Utvalg .....	37
Kvalitativ metode .....	37
Min rolle i klasserommet.....	38
Beskrivelse av undervisningsopplegget.....	38
Før spillingen .....	39
Under spillingen.....	40
Etter spillingen .....	40
Data og datainnsamlingsmetoder.....	40
Operasjonalisering og måling .....	40
Validitet.....	41
Observasjon.....	42
Elevlogg – Refleksjonslogg .....	42
Elevtekster – et utvidet spørreskjema .....	44
Bearbeiding av data .....	46
Kapittel 4: Analyse.....	49
Analyse kategorier.....	49
Analyse med utgangspunkt i oppgavens to forskningsspørsmål .....	50
Elevtekster og elevlogg .....	51
Vanskelige valg.....	52
Fremgangsrettede valg .....	54
Godhjertede valg .....	58
Tvungne valg .....	62
Reaktive valg .....	63
Oppsummering etiske dilemmaer .....	65

Affektive tilknytninger og reaksjoner.....	65
Fokusskifte.....	66
Hvem viser «care» eller omsorg? .....	69
Hvem bryr seg om både egne karakterer og andre?.....	69
Hvem bryr seg kun om egne karakterer? .....	72
Hvem bryr seg ikke om noen? .....	74
Forbindelse mellom elever og karakterer .....	77
Oppsummering affektiv empati .....	81
Kapittel 5: Diskusjon.....	83
Om opplegget .....	83
Hvilke resultater var forventet? .....	84
Ethiske dilemmaer/ perspektivanerkjennelse .....	85
Affektive tilknytninger og reaksjoner.....	87
Historisk empati i skolen .....	89
Kapittel 6: Konklusjon .....	94
Oppsummering.....	94
Historisk empati i fagfornyelsen .....	95
Hvordan uttrykte elevene historisk empati skriftlig? .....	95
Videre forskning .....	96
Spilletets betydning for meg .....	97
Kapittel 7: Litteraturliste .....	99
Vedlegg .....	104



# Historisk empati gjennom arbeid med dataspill

## Kapittel 1: Innledning

Det hender at jeg setter meg ned og tenker: Hvordan havnet jeg her? Hva var det som gjorde at jeg ble så interessert i historie og pedagogikk at jeg valgte å bli lærer, og ikke minst at jeg nå skal skrive en masteroppgave? Og: hvorfor ønsker jeg å skrive om akkurat dataspill? Svaret jeg kommer fram til er ofte det samme: time etter time med spillet «Stronghold Crusader» sammen med faren min. Det var her jeg først lærte om Saladin og erobringene hans. Jeg lærte om korsfarerne og jeg ble helt oppslukt i denne delen av historien. Jeg ville se alt av filmer som var laget om perioden, og sammen med bestekameratene mine lekte vi stadig at vi var riddere fra middelalderen. Vi skulle bekjempe «Saladins erobring», en mann jeg fortalte vennene mine at var verdens ondeste mann. Når jeg var alene, lekte jeg med Playmobil, og alle figurer og våpen jeg hadde var basert på middelalder-krig. Det var gjennom spill, og den verdenen de tok meg med inn i, at jeg virkelig fant noe jeg elsket.

Da jeg byttet skole i andreklasse, fikk klassen en gang iblant muligheten til å bruke skolens datarom. Jeg gledet meg stort til dette hver gang. Timene der gikk stort sett til å bruke datidens læringsspill, og det var her jeg klarte å finne interesse for skolen. Ikke bare var det moro, men jeg klarte også å lære meg masse. Det var ordspill som i stor grad hjalp meg med å lære flere ord og hvordan jeg skulle skrive dem riktig, og mattespill som lærte meg gangetabellen, pluss og minus. At spillene også inneholdt morsomme animasjoner og tilfredsstillende tilbakemeldinger når man fikk rett, hjalp meg i stor grad til å glemme at det var læring. Til sammen har disse minnene ført til at jeg selv ønsker å bli en pedagog som vet hvordan man kan bruke spill i undervisningen på en god måte. Gjennom barndommen min ble det ikke brukt dataspill i historieundervisningen, og det var kun i de mer teoretiske «puggefagene» dette ble tatt i bruk. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvor stort læringsutbyttet kan være for elevene ved bruk av dataspill i nettopp historieundervisningen.

Som en som er spesielt glad i historie, har jeg gjennom egen utdanning opplevd historie som et «puggefag». Mye av tiden før prøver har gått med til å pugge årstall, navn og antall døde i ulike slag. Jeg så lite mening med store deler av historieundervisningen, og hadde derfor vanskeligheter med å finne interesse for skolefaget, det ble i større grad en fritidsinteresse. Med den nye læreplanen er det helt tydelig at denne historieundervisningen er på vei ut, og

historieundervisning der dybdeforståelse og refleksjoner skal vektlegges er på vei inn. Det er her jeg forhåpentligvis kan komme med et bidrag til hvordan man kan utforme og utnytte fremtidens klasserom for å nå disse nye målene.

## Problemstilling

Gjennom arbeidet med den nye læreplanen kom Kunnskapsdepartementet fram til noen kjerneelementer som skulle innføres. Av disse var det begrepet historisk empati som virkelig fanget interessen min. Historisk empati er et relativt nytt begrep i historieundervisningen i Norge, og slik jeg forstår det trenger vi å skape en større bevissthet blant lærere rundt hvilke muligheter og/eller begrensninger dette begrepet gir. Hvilke forutsetninger har egentlig elevene for å mestre dette nye målet, og hvordan kan jeg som pedagog lage gode undervisningsopplegg som gir dem best mulige forutsetninger for dette? I dette forskningsprosjektet kom jeg fram til denne problemstillingen: «Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet *This War of Mine?*»

## Forskningsspørsmål

Fokuset for denne oppgaven vil være rettet mot historisk empati, men søkelyset vil snevres mer inn mot den affektive delen av begrepet, for å finne ut hvorvidt dette er mulig å oppdage gjennom elevers tekstproduksjon. Dette er oppgavens to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke **etiske dilemmaer** forholder elevene seg til og hvordan?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke **affektive forbindelser** skaper elevene mellom seg selv og med karakterene de møter i spillet gjennom tekstproduksjon?

## Oppgavens relevans

Det er lite forskning og data som kan vise til i hvilken grad den subjektive eller affektive delen av historisk empati kommer til syne hos elever. Vi har derfor liten innsikt hvordan deres evne til objektiv/kognitiv perspektivforståelse kan bedres gjennom arbeid med subjektiv/affektive relasjoner (Brooks, 2011, s. 3).

I fagfornyelsen har det blitt introdusert fire nye kjerneelementer i samfunnsfag.

Kjerneelementene beskrives av Utdanningsdirektoratet (2020) som noe elevene må kunne for



å kunne mestre og anvende faget. Kjerneelementene skal i stor grad prege både innholdet og progresjonen i læreplanene, slik at elevene «over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (UDIR, 2020). Under kjerneelementet: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger i SAF 01-04 står det blant annet: «De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati» (UDIR, 2020). Historisk empati har kommet på læreplanen, og målet om at elevene skal utvikle dette krever at det må utvikles undervisningsmetoder som kan hjelpe til med det. Gjennom dette prosjektet, der hovedmålet er at elevene skal utvikle historisk empati, står det å: «vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg» (UDIR, 2020) svært sentralt. I denne oppgaven er det akkurat dette elevene skal gjøre, og læreplanen er relativt ny (2020) er oppgaven er svært relevant.

### Egne erfaringer

Jeg har, som nevnt tidligere, god erfaring med dataspill. I forkant av dette prosjektet hadde jeg likevel ingen erfaring med å planlegge eller gjennomføre undervisningsopplegg med dataspill for klasser. Eller for å presisere: Jeg hadde ingen erfaring med planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg med *kommersielle* dataspill. Jeg er lærer på en barneskole i Rogaland, og ulike spill som tydelig er rettet mot læring brukes stadig vekk.

Skolenmin.cdu.no er en nettside både elever og lærere på skolen jeg jobber på, har tilgang til. Her finner du en rekke spill som er rettet mot alt fra engelsk til matematikk og som kan hjelpe elevene til å lære fagene på en «enkel» og «morsom» måte. I tillegg gjør det undervisningen ganske grei. Det er selvstyrt, krever lite forberedelse fra lærere og elevene får gode muligheter til å jobbe i et tempo de selv er komfortable med. Elevene ser ut til å kose seg, og det hender de maser om å få spille litt. Dette prosjektet har derfor krevd planlegging og forberedelse på et nivå jeg aldri har vært borti før.

I mitt møte med ungdom, er det to samtaleemner jeg svært ofte bruker for å starte samtaler og knytte relasjoner med dem: Sport og dataspill. Svært mange ungdommer spiller dataspill på fritiden, og det er i all hovedsak den arenaen jeg deler med dem. Tanken på å inkludere dataspill i undervisningen, gjorde meg spent og redd, fordi det er en fritidsaktivitet som jeg vet at de elsker. Det siste jeg ville var at opplegget skulle være mislykket, men tanken på at jeg kunne finne ut at det ligger et skikkelig læringspotensial der, gjorde meg veldig ivrig.

Uten noen erfaring grep jeg derfor muligheten til å prøve ut noe helt nytt - i verste fall ville jeg være en lærdom rikere.

### Avgrensning av oppgaven

Dette kan ved første øyekast se ut som en stor og omfattende oppgave. Problemstillingen nevner ikke bare *historisk empati*, men også *dataspill*. I nyere tid har spillpedagogikk blitt en egen fagtradisjon (se for eksempel: Skaug et al., 2020). Både historisk empati og spillpedagogikk kunne vært hovedfokuset i to forskjellige oppgaver, siden én oppgave som dette ikke klarer å dekke begge. Det er derfor viktig å understreke at hovedfokuset mitt ligger på hvilken historisk empati elevene uttrykker skriftlig. Dataspill blir brukt som en metode som muligens kan være med på å hjelpe elevene til å gjøre akkurat dette. Det er historisk empati som er selve essensen i oppgaven, og som søkelyset rettes mot.

### Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Første kapittel er oppgavens introduksjon. Her blir oppgaven lagt frem og introdusert for leseren. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning, og beskriver hvordan oppgaven er posisjonert i forhold til dette. Videre blir det teoretiske grunnlaget for oppgaven lagt fram - først teori rundt historisk empati; definisjoner, modeller og hva man skal tenke på i arbeidet med historisk empati i undervisningen. Til slutt kommer det teori rundt bruken av dataspill i undervisningen. I kapittel 3 tar for seg valg av metode, undervisningsopplegg, data og datainnsamlingsmetoder. Kapittel 4, oppgavens lengste, presenterer analysen av innsamlet data. Her skal all data kategoriseres og analyseres for å kunne hjelpe til med å svare på prosjektets forskningsspørsmål. Kapittel 5 har som mål å diskutere funnene fra analysedelen, og videre knytte det opp mot teoridelen. I kapittel 6 er konklusjonen, og det skal svares på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### Begrunnelse for valg av spill

I arbeidet med historisk empati er det en rekke spill som kan brukes, og spill som *Valiant Hearts* og *Assassin's Creed* er de spillene man ofte ser i dette arbeidet. Det er et endeløst hav av spill som gir rom for å få en forståelse for en historisk situasjon, og videre for å utvikle historisk empati. Hvis spillet gir spilleren mulighet til å bli kjent med ulike historiske personer/ historisk fiktive personer, at spillsituasjonen er satt inn i en historisk kontekst og at spillet vekker følelser hos spilleren, har elevene et godt grunnlag for å utvikle historisk

empati. Jeg måtte stille meg spørsmålene: Hva er formålet med spillet jeg skal bruke? og: Hvorfor er akkurat dette spillet bedre egnet enn andre? Kommer elevene til å utvikle empati gjennom å spille det?

*This War of mine* er utviklet av 11 bit studios og på deres nettsider kan man lese følgende om spillet:

Is this a game you want to play? No. Is it a game anyone with a beating heart should play? Yes. A million times yes. It's a longform exercise in empathy, a sobering piece of work that fills in the blanks left when all we see of war are the headshots.

Utdraget viser tydelig at dette ikke er et spill som er laget for billig underholdning. De går så langt som å si at det ikke spill man vil spille i det hele tatt. Der man vanligvis trykker «play» for å starte andre spill, trykker du derimot på «survive» i TWoM. Det sier noe om hva spillutvikler ønsker å formidle. Du får ingen instruksjoner i hvordan du skal gjøre dette, og du må rett og slett lære gjennom å prøve. Ordet «empathy» eller empati på norsk, er det første ordet jeg så. Her har jeg et spill som sikter mot akkurat det begrepet som er selve essensen i hele denne oppgaven. de Smale et al., (2019) beskriver spillet som et spill som til enhver tid får spilleren til å føle på moralske og etiske dilemmaer. Spillet sikter mot å sette spilleren i en rekke vanskelige valgsituasjoner: Er det rett å stjele mat fra et gammelt par som trenger det, hvis du trenger maten selv? Hvis du ikke stjeler, kan du selv dø, men hvis du stjeler, risikerer du å sette paret i en situasjon der de dør. Slike vanskelige valg blir man svært ofte satt overfor i dette spillet. Denne mekanikken, der du hele tiden må ta moralske valg, er ikke vanlig i andre konvensjonelle krigsspill. TWoM prøver på flere måter å inkludere flere aspekter ved krig for å gi et tydeligere bilde på hvordan krig faktisk er, aspekter andre krigsspill har en tendens til å utelukke. Når karakterer dør, så dør de. Det finnes ikke noen måte for dem å komme tilbake til live. Barn og unge er inkludert i spillet, og de trenger at du tar vare på dem for at de skal holde seg i live (de Smale et al., 2019). Alt dette er med på å bygge opp under de faktiske forholdene en kan oppleve i krig, og dette er hovedgrunnen til jeg til slutt landet på akkurat dette spillet. Hvis elevene kan få et sterkt og tilsynelatende realistisk bilde av hvor fælt krig kan være, må dette være et godt spill for å utvikle empati.

## Fagfornyelsen og SAF 01-04

«Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Nye læreplaner ble tatt i bruk fra 2020» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når en lager undervisningsopplegg er det viktig at undervisningen knyttes tett opp mot det som står i fagfornyelsen. Undervisningsopplegget skal være forankret i dette, og planleggingsverktøyet til utdanningsdirektoratet kan være en god måte å forsikre seg om at opplegget er innenfor de rammene som er satt for faget. Her har man mulighet til å legge inn alt fra kjerneelementer til kompetansemål og vurdering. Det hjelper deg ikke bare med å tenke på de ulike sidene ved læreplanen, det hjelper både deg, elever og foresatte med å se hva man er innom gjennom opplegget.

I Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle fagfornyelsen, startet de med kjerneelementene. Dette sier noe om at det er dette som er selve «kjernen» i undervisningen, og det var først etter at kjerneelementene var klare at de startet med å utvikle læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kjerneelementene er det viktigste og det er disse elevene må kunne for å kunne gjennomføre, men også for å kunne mestre faget. Den nye læreplanen, eller fagfornyelsen, viser tydelig at kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene er det som skal forme undervisningen. Alle punktene ligger under dybdelæring, som defineres som det å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemålene derimot, setter på sett og vis klarere mål på hva eleven skal kunne.

Historisk empati er som nevnt under avsnittet om oppgavens relevans, nytt for fagfornyelsen, og blir ikke nevnt i LK06. Kunnskapsdepartementet forklarer historisk empati, sammenhenger og perspektiver når de presenterer kjerneelementene i de ulike fagene:

**Historisk empati, sammenhenger og perspektiver** innebærer at elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i historie, og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. Samtidig skal de også forstå at fortiden ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I denne forklaringen legger Kunnskapsdepartementet føringer for hva elevene skal kunne etter at de har gjennomført obligatorisk skolegang. Historisk empati er ikke noe en kan oppnå på noen dager eller uker - det er noe som må jobbes med over lang tid. Elevene skal gradvis utvikle varig forståelse, også kalt dybdeløring. Dybdeløring er viktig «fordi selve målet med skolen er at elevene tilegner seg lærdom de kan ta med seg ut av klasserommet og anvende lærdommen for å mestre, skape og leve et meningsfullt liv i samfunn og arbeid» (Gilje et al., 2018, s. 27). Gjennom dybdeløringen kan elevene få dyp forståelse av kjerneelementene, slik at de kan anvende og reflektere over den nye kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner (Gilje et al., 2018, s. 26).





## Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg diskutere forskningsstatusen rundt emnet historisk empati og det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Diskusjonen rundt hvorvidt historisk empati er en prosess eller et resultat - om det er en kognitiv, affektiv eller en kognitiv-affektiv aktivitet pågår enda. Videre diskuteres hvilke fokuspunkter man bør ha i arbeidet med dette.

Diskusjonen legges frem i denne delen av oppgaven. Videre vil jeg prøve å komme med en definisjon av begrepet, og komme med en teoretisk begrunnelse på hvorfor man trenger det i historieundervisningen. Jeg vil deretter presentere teori knyttet til bruk av dataspill som didaktisk verktøy. Helt til slutt vil jeg rede ut om min forståelse og bruk av begrepet historisk empati i denne oppgaven.

### Tidligere forskning

Det er tydelig at det er lite forskning på historisk empati og dataspill. Flere forskere som Brooks (2009), Endacott og Brooks (2013) og Perikleous (2014) antyder at vi trenger videre forskning på historisk empati og undervisningsopplegg generelt, siden vi ikke vet hvilken innvirkning historisk empati og affektive reaksjoner har på elevenes objektive forståelse av historien. Det har blitt gjort noe forskning på området, og Boltz (2017) og Bachen et al (2016) er to eksempler på dette. Det er gjort mye forskning på dataspill og historie, noe det også er naturlig å se på i dette kapitlet. De mener også at vi trenger å se mer på hvordan ulike undervisningsvalg fører til ulik læring. Boltz (2017) undersøker hvordan barn demonstrerer historisk empati gjennom arbeid med et spill som gir dem muligheten til å spille fra flere ulike perspektiver, og videre om spill med ulikt «game-play» fremkaller historisk empati mer enn andre. I denne studien kommer hun fram til at med bruk av dataspillet *Valiant Hearts* inn mot historisk empati er ulike spillkomponenter i spill som kan bidra til å utvikle affektiv historisk empati. Hun skriver at spill som gir mulighet til å reflektere underveis, kan være den beste måten å utvikle flere av aspektene ved historisk empati for elevene. Videre viser hun til et fenomen i forskningen der hun ser en «blending» av spilleren selv og karakteren de spiller. Hun konkluderer med at elevene har utviklet affektive forbindelser med en eller flere karakterer, siden affektive forbindelser handler om et skifte mellom fokus på seg selv og en historisk person (Boltz, 2017, s. 16). Mye tyder også på at spillere som lever seg skikkelig inn i spillet, har en tendens til å identifisere seg mer med de karakterene de kan spille, og de kan også forme følelsesmessige forbindelser med disse karakterene. Hun konkluderer, gjennom analyse av elevenes refleksjoner knyttet til en spesifikk hendelse (kalt «poisonous gas

scene»), med at elevene viser så stor grad av historisk empati, at dataspill må være et sterkt verktøy for å utvikle historisk empati. Til slutt oppfordrer hun andre forskere til å fortsette arbeidet med dataspill og historisk empati, men med en større gruppe forskningsobjekter. Det er blant annet her jeg mener at dette prosjektet kan bidra, siden det er mange flere objekter i denne forskningen enn i hennes. Jeg er spent på å se hvorvidt jeg kommer fram til det samme som henne med et større utvalg, da jeg mener at hun også har for lite mangfold til å konkludere med noe som er representativt for mange. Boltz (2017) baserer mye av det teoretiske grunnlaget rundt historisk empati på Barton og Levstik (2004). Jeg, på min side, vil bruke flere kilder, spesielt har Endacott og Brooks (2013) sine teorier en sentral rolle i denne oppgaven. Selv om det er flere likheter mellom disse, er forskjellene såpass store at det antakelig vil utgjøre en forskjell i analysedelen. Ikke bare er Endacott og Brooks (2013) nyere - den er mer fremgangsrettet og mer praktisk rettet mot bruken og hva man skal se etter i historieundervisningen.

Bachen et al. (2016, s.25-26) ser på hvordan blant annet identifisering med karakterer påvirker spillerens empati gjennom læring med seriøse dataspill. I denne studien kommer de fram til at når spillere blir oppslukt i spill, er det basert på spillerens eget nivå av global empati, og at det styrker spillerens empati for folk fra andre kulturer innad i spillet. I tillegg viser forskningen at når spillere blir skikkelig oppslukt, har det ikke noe å si hvorvidt man selv er mann og karakteren er kvinne eller motsatt: Spilleren vil identifisere seg med karakteren de spiller, og dette vil styrke empatien overfor den spilte karakteren - men også for de ikke-spillbare karakterene i spillet. Studien oppfordrer andre til å fortsette arbeidet med dataspill og empati, men ønsker en større og mer kulturelt mangfoldig gruppe respondenter. De ønsker også at flere seriøse spill og temaer skal bli brukt for å få en bredere forståelse og for å se mer på hvilke spill det faktisk er verdt å bruke. Denne oppgaven kommer til å se videre på dette fenomenet; at empatien styrkes gjennom sterk innlevelse i spillet.

Schrier og Gibson (2010) gjennomførte en studie med spillet *Mission US: For Crown or Colony?* Opplegget ble laget av forfatterne og de gjennomførte det i tett samarbeid.

Forfatterne argumenterer for at empati er en viktig del av etisk tenkning, og godt designede historiespill kan hjelpe til med å utvikle empati. I konklusjonen kommer de med anbefalinger til hvordan en kan bruke dataspill i undervisningen, og hvilke fordeler det kan ha (Schrier & Gibson, 2010, s. 255). Denne forskningen er spesielt interessant for denne oppgaven, siden jeg også argumenterer for at empati er en svært viktig del av etisk tenkning, og at der elevene

viser at de står ovenfor ulike etiske dilemmaer, er det deres empati som til slutt er utslagsgivende for hvilket valg de tar. Schrier og Gibson (2010, s. 258) beskriver digitale spill som en utmerket plattform for å jobbe med etiske valg og historisk empati siden spilleren får mulighet til å repetere og reflektere muligheter og konsekvenser, samtidig som spill lar spilleren ta rollen og identiteten til ulike «historical-grounded» karakterer innen en autentisk historisk kontekst.

In well-designed games, by their very nature, participants can embody and practice the skills, knowledge, and thinking processes related to ethics.... Participants can traverse and transgress boundaries of propriety, try on new identities and investigate diverse perspectives (Schrier & Gibson, 2010, s. 259)

Elever kan altså øve på etiske dilemmaer, kritisk tenkning og valgtaking, som gir dem muligheten til å reflektere over valgene sine og utfallene av dem, og vurdere implikasjonene av valgene uten at det får konsekvenser utenfor spillet (Schrier & Gibson, 2010, s. 258-259). I prosjektet de gjennomførte kom de fram til at spillet *Mission US: For Crown or Colony?* var et godt spill for å fremme historisk empati, siden det ga rom for at elevene kunne ta ulike perspektiver i den historiske konteksten. De skriver også at spillets til tider dramatiske natur oppfordret elevene til å «over-identifisere» med de ulike personene, noe som gjorde at det i større grad var deres egne personlige tanker og følelser som ble forklaringen på hvorfor de ulike historiske personene handlet og tenkte som de gjorde. De skriver at dette ikke bare er dårlig, siden det å se at elever blir emosjonelt engasjert og av de ulike handlingene de historiske karakterene møtte på er oppmuntrende (Schrier & Gibson, 2010, s. 270-271). Basert på resultatene kommer de til slutt med en 10-punkts liste med anbefalinger til utvikling av dataspill som fokuserer på etiske dilemmaer og historisk empati:

1. Få spilleren til å bry seg.
2. Sørg for å legge frem flere perspektiver på temaet eller situasjonen.
3. Gi spilleren veiledning i spillet, men la elevene spille spillet på den måten de ønsker.
4. Konteksten skal være relevant og interessant.
5. Sørg for at spillet har en god balanse mellom historisk korrekthet og engasjerende «game-play».
6. Gjør spillerne klare over at historie blir presentert ulikt, og at det er rom for flere tolkninger enn den spillet legger fram.

7. La spilleren uttrykke sine egne følelser og overbevisninger.
8. Sørg for at spilleren får en god forståelse av den historiske konteksten.
9. Oppmuntre til valg og vis konsekvensene av disse.
10. Tillat at elevene kan spille sammen i det virkelige liv (Schrier & Gibson, 2010, s. 272)

Selv om denne listen er laget som et notat til spillutviklere, ble det på mange måter de samme punktene jeg så etter når jeg lette etter et spill som kunne være relevant.

Hvis en skal oppsummere, er det en rekke forskere på feltet som skriver at det kreves mer forskning på dataspill i klasserommet og historisk empati. Den forskningen som har blitt gjort så langt tyder på at spill er en god metode for å arbeide med historisk empati. Spill gir muligheter for å ta flere perspektiver, leve seg inn i handlingen og karakterer, identifisere seg med karakterer, gjør det lettere å se sammenhengen mellom valg og konsekvenser og at det hender det skjer en «blending» mellom den som spiller og karakteren den spiller.

### Historisk empati: Begrepets historie

Helt siden begrepet *historisk empati* ble introdusert i skolen, har det vært debatt rundt hva det egentlig innebærer. Debatten har inneholdt en rekke diskusjoner og har tidvis vært preget av flere misforståelser. Det har vært forvirring rundt begrepet empati, da det er lett å blande begrepene empati og sympati. I Storbritannia var høyresiden redd for at elever skulle utvikle medfølelse eller få empati med «feil folk», og flere lærere og pedagoger var redde for det samme. Begrepet trengte å bli definert, og flere historikere og utdanningsforskere arbeidet for å gjøre rede for akkurat hva begrepet innebar (Davis et al., 2001, s. 21- 22). Endacott (2010) skriver at innføringen av historisk empati i læreplanen i Storbritannia har vært svært kontroversiell. Barton og Levstik (2004) skriver at det er mulig at ingen andre deler av historieutdanningen har blitt diskutert, debattert og kritisert - men også unngått - i så stor grad som innføringen av empati.

Tidligere ble historisk empati nærmest utelukkende sett på som en kognitiv aktivitet, der emosjonelle og affektive tilknytninger ikke har noe med begrepet å gjøre (Kohlmeier, 2006, s. 36). Barton og Levstik, (2004) argumenterer for at dette er veldig motstridende, siden selve grunnlaget for å drive med historieforskning ofte baseres på egne følelser.

Flere historikere ser på historisk empati som synonymt med perspektiv-taking, siden empati beskrives som en kombinasjon mellom evnen til å sette seg inn i ulike personers situasjoner



basert på intellekt og fantasi og å sette seg inn i hva disse personene tenker og føler (Yilmaz, 2007, s. 332). Andre, for eksempel Barton og Levstik (2004), bruker perspektivanerkjennelse istedenfor perspektivtaking.

Barton og Levstik (2004) deler begrepet opp i to: perspektiv-anerkjennelse og omsorg (care), der perspektiv-anerkjennelse er den kognitive og objektive delen av begrepet, og omsorg er den affektive og subjektive delen. Det er flere som har brukt en slik inndeling, om ikke nødvendigvis med de samme navnene, men helt siden starten av 80-tallet har flere forskere anerkjent og argumentert for at begrepet både har en kognitiv og en affektiv side (Endacott, 2010, s. 6-7). Nyere forskning tyder på at begrepet ikke trenger å deles opp, men er en todimensjonal prosess der både det kognitive og affektive går hånd i hånd.

Brooks (2011, s. 166) skriver at historisk empati har blitt beskrevet som et kraftfullt verktøy for å forstå historie, og er sentral for konstruksjonen av det å se en mening med historien. Endacott og Brooks (2013, s. 41) understreker og forklarer dette ved at historisk empati er en prosess der man kan skape kognitiv og affektiv «innlevelse» i ulike historiske karakterer for å få en bedre forståelse av deres opplevelser, valg og handlinger.

### Hva er historisk empati?

Foster (1999, s. 19) foreslår at det kan være lurt å starte med å forklare hva historisk empati ikke er for å forstå hva det faktisk betyr. Det handler ikke bare om at elever eller andre skal «identifisere» seg med mennesker fra fortiden, - verken elever eller historikere har evnen eller muligheten til å innta tanker og følelser fra et menneske fra en annen tid et annet sted. Å tro at mennesker har muligheten til dette, ville ha underbygd et viktig historisk prinsipp, siden det ignorerer det perspektivet vi har fått på hendelsen i ettertid. I tillegg fremmedgjør det prinsippet om at historikere skal tolke tidligere hendelser.

Når det snakkes om *kognitiv* empati, har dette lite å gjøre med følelser. Det er mer analytisk, og fokuset er på en intellektuell forståelse av historie. Ser man bort fra den delen hvor man rasjonelt skal prøve å forstå fortidsmenneskers følelser for å forklare deres valg og handlinger, har denne forståelsen av begrepet ingenting med empati å gjøre ifølge Barton og Levstik (2004). Andre er villige til å gå så langt som å si at å bringe ens egne følelser eller omsorg inn i historien er en utilgivelig synd, siden det kan føre til at man ser historien gjennom egne øyne istedenfor fortidsmenneskers, noe Barton og Levstik (2004) mener er både umodent og

uakademisk. De mener derimot at følelser er helt essensielle for å kunne få en forståelse av historien, og at det er en sentral del av historisk empati.

Barton og Levstik (2004) deler begrepet historisk empati i to, perspektivanerkjennelse og omsorg. De mener med dette at begrepet både har en kognitiv, og en affektiv del. Det er det bred enighet om blant historikere i dag (Endacott & Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006; Yilmaz, 2007). Barton og Levstik (2004) er enige om at begrepet inneholder både en affektiv og en kognitiv del, men bruker til forskjell fra de ovennevnte, ordet «care» for å uttrykke den affektive delen av historisk empati. De forklarer og begrunner dette med at empati uten omsorg er motstridende og nærmest umulig. De fortsetter med å stille spørsmålet: «Hvorfor vil noen som helst bruke energi på å prøve å forstå historiske perspektiver hvis de ikke bryr seg om livene til folk i fortiden?» (Barton & Levstik, 2004, s. 228).

Ordet «care» blir på forskjellige måter brukt av Barton og Levstik (2004) siden de mener «care»/«omsorg»/«det å bry seg» er selve grunnlaget for sammenhengen og forholdet mellom eleven og den situasjonen eller personen de studerer. Man kan forstå omsorgen som en bro mellom den studerende og historien. De har delt «care» eller omsorg inn i fire underkategorier, og går i dybden og forklarer hver av disse:

### **Caring about**

«Caring about» handler om at man kan, eller har en tendens til, å bry seg mer om enkelte historiske personer eller hendelser basert på egne opplevelser, interesser og følelser (Barton & Levstik, 2004, s. 229)

### **Caring that**

Med «caring that» mener de at man kan bry seg om at en hendelse faktisk har skjedd. For eksempel at det foregikk et folkemord i Bosnia på slutten av 1900-tallet (Barton & Levstik, 2004, s. 229) (Hansen, 2018).

### **Caring for**

I teksten deres får man en forståelse av at «caring for» betyr at man kan bry seg om fortidsmennesker basert på deres lidelse og sorger.

## **Caring to**

«Caring to» handler om at vi gjennom arbeidet med historie kan endre egne handlinger og tro basert på det vi har lært om fortiden (Barton & Levstik, 2004,s. 229)

Kort oppsummert handler «care» om at for å kunne utvikle historisk empati, må man bryr seg om dem eller det som det læres om.

Barton og Levstik (2004) deler som sagt begrepet historisk empati inn i perspektivanerkjennelse og «care» eller omsorg. Om perspektivanerkjennelse i undervisningen skriver de dette:

In our view, there are five such elements that teacher must be aware of and develop in the classroom – a sense of “otherness,” shared “normalcy,” historical contextualization, differentiation of perspectives, and contextualization of the present (Barton & Levstik, 2004, s. 209-210)

De nevner fem elementer som de går i dybden på like under:

### **1. Sense of «otherness»**

Å forstå annerledesheten mellom deg selv og andre mennesker, er selve grunnlaget for å få en empatisk forståelse for andre og deres situasjon. De skriver også at hvis en ikke forstår andre tanker og følelser er det svært vanskelig å forstå deres handlinger (Barton & Levstik, 2004, 210-211)

### **2. Shared «normalcy»**

Det holder ikke bare å vite at andre folk har forskjellige perspektiver, man må være klar over at disse perspektivene gir mening og ikke er et resultat av «ignorance, stupidity, or delusion» (Barton & Levstik, 2004, s. 211). I praksis betyr dette at man anerkjenner andres tanker, ideer og meninger like mye som våre egne, på tross av hvor mye mening våre egne ideer gir for oss selv.

### **3. Historical contextualization**

Denne minner veldig om Endacott og Brooks (2013) sin forklaring av viktigheten ved å forstå den historiske konteksten. Det går kort ut på at en må forstå situasjonen fortidsmennesker var satt inn i, for å kunne få en bedre forklaring på deres verdier, holdninger og tro (Barton & Levstik, 2004, s. 214).

#### **4. Differentiation of perspectives**

Det er to punkter Barton og Levstik (2004) mener er viktige å ta med ved dette aspektet: Det første innebærer at uansett hvilken tid det er snakk om i historien, har folk hatt forskjellige verdier, holdninger og tro, og at det ofte er på bakgrunn av disse at de har havnet i konflikter. Det andre handler om antakelsen av at ensartethet er det rette og setter grenser for hvor langt mennesker kan komme, og det fører til en «oss mot dem» tankegang (Barton & Levstik, 2004, s. 215-218)

#### **5. Contextualization of the present**

Det siste aspektet handler om en forståelse av at våre egne perspektiver også er et resultat av den historiske konteksten vi selv står i, ikke nødvendigvis resultatet av logisk tenkning og refleksjon. Det er én ting å anerkjenne at fortidsmennesker og andre handler, mener og tenker, basert på den kulturelle, politiske, religiøse og økonomiske situasjonen de er i, det er en helt annen sak å tenke seg at våre handlinger, meninger og ideer er basert på akkurat det samme (Barton & Levstik, 2004, s. 219).

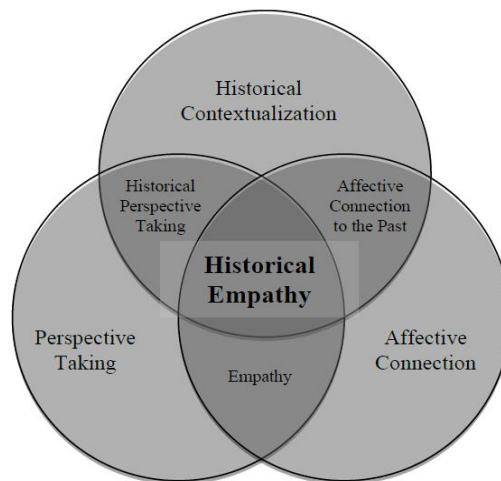
Endacott og Brooks (2013) er enige i at historisk empati har både en affektiv og en kognitiv del, og de utviklet et forslag til en oppdatert teoretisk modell for historisk empati som en todimensjonal kognitiv-affektiv prosess. Siden det er en forskjell på historisk empati og vanlig hverdagsempati, og siden historisk empati må være knyttet til historien, kom de fram til de tre aspektene man kan se litt lengre ned.

Endacott og Brooks (2013, s. 41) beskriver historisk empati som:

Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context.

Gjennom dette utdraget kan man se at Endacott og Brooks (2013) er enige i at historisk empati ikke handler om å føle med fortidsmennesker eller sette seg inn i deres situasjon, men i stedet forstå hvilke følelser og tanker de sitter med, basert på den kunnskapen vi har om situasjonen i dag. Kohlmeier (2006, s. 37), beskriver historisk empati som en kompleks balanse mellom å ta i betraktning ulike perspektiver, samtidig som man knytter seg til folk fra fortiden. Hun understreker at det er viktig at denne tilknytningen ikke er i form av sympati eller for sterk identifisering - det vil føre til at man fort glemmer perspektivene man har i dag. Begrepet innebærer altså, ifølge henne, både en affektiv og en kognitiv del.

Boltz (2017, s. 1) skriver at evnen til å bli kjent med mennesker og klare å forstå deres perspektiver, i seg selv er en vanskelig oppgave, og det blir enda vanskeligere hvis de levde for flere hundre år siden, og bodde på et helt annet sted på kloden enn en selv. Det krever svært gode tenkeevner for å kunne forstå og forklare historiske menneskers handlinger, perspektiver og situasjoner, men det er dette man kaller historisk empati. Det er å forstå alle de faktorene som former personers eller institusjoners handlinger i fortiden.



*Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati*

Endacott og Brooks (2013) har kommet fram til et rammeverk for historisk empati basert på tre uavhengige, men fortsatt sammenfallende aspekter for historisk empati (se figur 1 overfor):

1) Historisk kontekstualisering. Dette aspektet handler om at elevene skal få en dypere forståelse for den situasjonen de skal utforske. Forståelsen skal blant annet baseres på sosiale, politiske og kulturelle normer.

2) Perspektivtaking. Målet med dette aspektet er at man skal klare å forstå fortidsmenneskers prinsipper, erfaringer, tro og holdninger. Målet er at man skal forstå hvordan en eller flere gitte personer kan ha tenkt i en spesifikk situasjon.

3) Affektive forbindelser. Gjennom det siste aspektet er målet at man skal klare å se en sammenheng mellom en historisk persons erfaringer, handlinger eller situasjoner og ens egen erfaring.

Samtidig er det viktig at man forstår at opplevelsene og erfaringene er forskjellige, basert på ulike sosiale, politiske og kulturelle normer. I figuren over kan man se at disse aspektene overlapper hverandre, noe som viser at de tre aspektene, selv om de er uavhengige, er helt avhengige av hverandre for å kunne definere begrepet historisk empati. Hvert av punktene i er seg selv er et uttrykk for historisk empati, men alle punktene må være med hvis man skal dekke hele begrepet: Historisk empati.

### Historisk empati i undervisningen

Endacott og Brooks (2013) har kommet fram til en firetrinnsmodell for hvordan en kan og burde gjennomføre historisk empati i undervisningen, som jeg skal gå nærmere inn på her:

1) Introduksjonsfasen; den første delen av undervisningen skal gi elevene en introduksjon til den historiske perioden og/ eller de ulike personene det skal legges vekt på. De skal kort sagt få en forståelse for konteksten.

2) Etterforskningsfasen; i den neste delen skal elevene få muligheten til å utforske og undersøke perioden gjennom både primær- og sekundærkilder. Målet er at elevene skal få en enda dypere forståelse for konteksten, men også ulike historiske perspektiver samt relaterte affektive betraktninger. Endacott (2014, s. 7) mener det er helt avgjørende at materialet de jobber med viser forskjellene mellom de ulike stemmene og meningene i samfunnet, for at elevene skal kunne «se og høre» individene fra fortiden. Dette kan hjelpe dem med å rette oppmerksomheten mot de historiske personene som undersøkes sin menneskelighet.

3) Framvisningsfasen: i denne fasen skal elevene få demonstrert hvilken forståelse de har fått.

4) Refleksjonsfasen; i denne siste avgjørende fasen, skal elevene prøve å vise en forståelse av forbindelsen mellom fortiden og nåtiden, og videre at deres syn kan ha blitt endret gjennom arbeidet med historisk empati.

### Hvorfor historisk empati i undervisningen?

Foster (1999) skrev at historie for ofte blir sett på som en kjedelig aktivitet, der målet med undervisningen oppleves som meningsløse detaljkunnskaper om ulike hendelser og personer. For elevene kan historien virke både fjern og irrelevant for deres egne liv. Han fortsetter med følgende påstand:

History, however, need not appear that way. At its best, the study of history can convey to young learners a sense of wonderment and inquisitiveness. It can encourage students to consider intimately the thoughts and beliefs of people in the past; to understand and appreciate their circumstances, their predicament, their actions; and ultimately, to reflect on the consequences of those actions (s. 18).

Fosters (1999) ønsker å få frem at historieundervisningen ikke trenger å være detaljfokusert, men at det er muligheter for å skape en dypere forståelse, mening og undring rundt fortiden og valgene som ble tatt. Dette kan gi et godt grunnlag for å reflektere rundt konsekvensene av valgene mennesker har tatt i fortiden, og gjøre historie mer spennende og interessant.

Endacott og Sturtz (2015, s. 3) skriver at historisk empati hjelper elevene å kontekstualisere historiske hendelser, og at historisk empati kan bidra til at elevene kan se likheter mellom fortiden og nåtiden. I tillegg kan historisk empati bidra til å forme elevenes moralske dømmekraft i møte med etiske dilemmaer, som videre kan føre til en dypere forståelse knyttet til vedvarende historiske hendelser.

### Min forståelse av historisk empati

Jeg forstår, som flere av de ovennevnte historikerne, historisk empati som en todimensjonal prosess der både kognitive og affektive prosesser er like viktige. Endacott og Brooks (2013) sine modeller, forklaring og bruk av begrepet er nok den som ligger tettest opp mot min egen oppfatning - ikke minst den som er mest relevant for utformingen av undervisningsopplegget mitt. Ser man på nyere forskning, kan det se ut som om flere sitter med den samme



oppfatningen. I korte trekk forstår jeg historisk empati som evnen til å kunne sette seg inn i fortidsmenneskers situasjon, basert på en forståelse for alle de ulike faktorene som påvirket livene deres (Boltz, 2017; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Barton og Levstik (2004) sin bruk av begrepet «care», som jeg har valgt å oversette til: «omsorg» i denne teksten, er den anvendelsen av den affektive delen av historisk empati som står min egen overbevisning nærmest.

Som Schrier og Gibson (2010) forstår jeg etisk tenkning nærmest synonymt med historisk empati, siden det å kunne tenke etisk og vurdere etiske dilemmaer, krever en dyp forståelse for individers eller gruppers følelser og situasjoner.

### Begrepsavklaring for analyse – og diskusjonsdel

Enkelte av begrepene som er nevnt i denne delen av oppgaven, vil bli hyppig brukt gjennom hele teksten. Derfor er det hensiktsmessig å komme med korte forklaringer som kan hjelpe leseren med å forstå hvordan jeg forstår disse og hvordan og hvorfor jeg bruker dem i oppgaven. I tillegg er disse begrepene svært sentrale for oppgaven da de vil bli brukt som analytiske kategorier, eller som grunnlag for ulike analytiske kategorier, og det er akkurat disse jeg kommer til å se på i det elevene har produsert.

#### Affektive forbindelser

Begrepet kan forstås som det å «se seg selv» i ulike historiske personer, eller å gjenkjenne og forstå fortidsmenneskers valg, handlinger og situasjoner basert på forbindelser en selv har i livet sitt, men at man forstår at en har forskjellige bakgrunner og opplevelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Det viktige er at en ikke ser på valgene som sine egne, da det ville vært sympati (Barton & Levstik, 2004). Det handler ikke om å ha sympati med ulike historiske personer, men snarere empati for. En skal forstå at mennesker i fortiden tok valg basert på den situasjonen de var i, uten at en skal måtte rettferdiggjøre og sympatisere med disse valgene. Barton og Levstik (2004) bruker omsorg, eller «care» for den affektive delen av begrepet.

“The cognitive component pertains to the shaping and transformation of the affective experience that results from the actor’s awareness that the event is happening to someone else... (Endacott, 2010, s. 9).” Gjennom sitatet fra Hoffman (1984) kreves den kognitive forståelsen av en situasjon for å kunne skape affektive forbindelser. For å kunne skape affektive forbindelser, må man altså bruke kognitive prosesser for å forstå de ulike affektive reaksjonene som former tenkingen til ulike individer. Den affektive og kognitive delen

avhengige av hverandre for å kunne ha empati med andre folk. Den affektive tilnærmingen til empati kan beskrives som: “We are similar, and yet at the same time, we are different” (Endacott, 2010, s. 9).

### Perspektivanerkjennelse

Til forskjell fra for eksempel Endacott og Brooks (2013) og Lee og Shemilt (2011) som bruker perspektivtaking, velger Barton og Levstik (2004) i stedet å bruke begrepet perspektiv-  
anerkjennelse. Dette er for å gjøre begrepet mer objektivt og mer rettet mot at det er en kognitiv aktivitet, siden det fjerner antakelsen om at man faktisk skal ta en annens perspektiv, noe de mener er umulig. Det handler i stedet om å anerkjenne fortidsmenneskers perspektiver for å prøve å få en helhetlig forståelse av deres situasjon.

### Sympati, empati og historisk empati

Barton og Levstik (2004) skiller empati og sympati fra hverandre ved å si at empati handler om å se for seg tankene og følelsene til andre ut ifra deres situasjoner og perspektiver, mens sympati handler om at man ser for seg at de følelsene og tankene var ens egne. Forskjellen ligger i at sympati foreslår at alle mennesker gjennom alle tider er stort sett de samme.

Problemet med dette er at de med en sympatisk forståelse av historien ikke innser at tid, kultur og individuelle preferanser skaper helt forskjellige verdenssyn. Yilmaz (2007, s. 332) skriver at historisk empati alt for ofte misforstås som sympati, siden folk kan utvikle positive følelser og holdninger til mennesker og situasjoner i fortiden. Empati legger derimot til rette for at mennesker i ulike kulturelle, politiske og sosiale situasjoner ikke sitter på de samme tankene og følelsene som en selv. «Empati handler om å bruke perspektivene til folk i fortiden for å forstå deres handlinger» (Barton & Levstik, 2004).

Hashimoto og Shiomi (2002, s. 594) definerer empati som:

[...] a cognitive and emotional process accompanied by substitutive experience or sharing of others' feelings, not as a cognitive process of simply understanding others.

De mener at empati ikke bare er en kognitiv prosess, slik andre forskere mener. Mye tyder på at de heller mer mot den affektive retningen av begrepet, spesielt når de skriver: «empati er en subjektiv opplevelse», og at de i sin studie bruker begrepet som det å «dele følelser» (Hashimoto & Shiomi, 2002, s. 594). Lee og Shemilt (2011) skriver på sin side om hva historisk empati ikke er:

Empathy is not sharing people's feelings. But we can know what feelings people had and what they meant (Lee & Shemilt, 2011, s. 48).

Her ser man en tydelig forskjell mellom empati og historisk empati: empati er å dele følelser, mens historisk empati er at man ikke gjør det.

### Etiske dilemmaer

Schrier og Gibson (2010) argumenterer for at etiske dilemmaer og historisk empati er tett knyttet sammen, og at empati er en svært viktig komponent i etisk tenkning. De skriver at det å kunne forstå et individs eller en gruppes følelser og perspektiver er helt avgjørende for etisk tenkning (Schrier & Gibson, 2010, s. 256).

### Dataspill

Uricchio (2005, s. 335) skriver at spill, til forskjell fra den nedskrevne historien, gir mulighet til å skape en forståelse for at det finnes en rekke mulige begynnelse og avslutninger.

Nedskreven historie, eller hypertext, gir lite rom for fantasi og spekulasjon. Det finnes selvfølgelig unntak, som for eksempel kontrafaktisk historie. Mange spill gir rom for akkurat dette. Selvfølgelig finnes det også en rekke spill som også er bygd på hypertextprinsipper – som en lineær fortelling: spilleren blir tvunget gjennom en hendelse med en gitt start og avslutning, og for å klare det, må det gjennomføres på den måten spillet ønsker at det skal gjøres, (Uricchio, 2005).

Uricchio (2005) beskriver krigspill som en kombinasjon av spill, historie og forskning, en kombinasjon som kan bidra til å bruke nåtidens teknologi til å få en bedre forståelse av fortiden. Han kaller krigspill for en «paper time-machine», siden flere spillutviklere prøver å gjenskape alt fra detaljerte kart til ulike militærstyrker så likt det faktisk var, basert på den informasjonen vi har i dag. Den verdenen utvikleren skaper, gir spilleren muligheten til å utforske, gjenleve og ikke minst endre på hva som hadde skjedd hvis man bestemmer seg for å ta ulike valg.

### Dataspill i undervisningen, hvorfor?

På tross av at dataspill er et «ganske ungt, mangfoldig og ofte omstridt medium» (Skaug et al., 2020) viser forskningen at 81 prosent av barn og unge spiller dataspill daglig (Statistisk sentralbyrå, 2018). «History has never been so addictive» (Uricchio, 2005, s. 338). Barn og

unge bruker mye tid på dataspill, og de setter seg inn i historiske situasjoner uten at de kanskje er klare over det. De bruker i all hovedsak spill som underholdning eller rekreasjon, men det tar ikke vekk det faktum at de med stor sannsynlighet kan lære noe. Hvordan kan man bruke dette mediet til å dyrke læring og skape engasjement og glede i undervisningssammenhenger?

Dataspill er på alle mulige måter et interaktivt medium. Det er spilleren/spillerne som styrer det som skjer, og det er nok dette som i all hovedsak skiller spill fra film. En tar ulike valg gjennom spillet, og disse vil i større eller mindre grad være avgjørende for hva som skjer videre. Spilleren får selv en følelse av handlefrihet og vil ofte føle at det er en selv som styrer handlingen, eller sitter i førersetet i spillet. Et godt designet spill ønsker at spilleren skal leve seg inn i spillet. Målet for utviklerne er ikke nødvendigvis bare at man skal leve seg inn i fiksjonen, men i stedet at man handler og tenker som personen man spiller. Spillerne blir i større eller mindre grad med på å skape en historie, der en selv blir sentrum av fortellingen (Skaug et al., 2020).

Spillmediet har på bakgrunn av aspektene nevnt ovenfor, muligheten til å vekke eller fremkalle følelser som er vanskelig å realisere andre steder (Skaug et al., 2020). Det er dette som er tanken bak bruken av dataspill i arbeidet med historisk empati, da følelser og affeksjoner er avgjørende faktorer for å kunne oppnå empati.

Spillet *This War of Mine* tar valgfriheten og innlevelsen til et ekstremt nivå. Der kan valg du tar, som for eksempel å avstå fra å hjelpe en nabo i nød, føre til at en av karakterene dine blir sengeliggende og til slutt dør av sorg. Eller å stjele medisiner fra noen eldre folk tidlig i spillet, kan føre til at de du stjal fra tar livet sitt.

*This War of Mine* inkluderer alle de sentrale punktene et spill trenger for å fungere: interaktivitet, følelsen av handlefrihet og historiefortelling der spilleren selv er i førersetet. Utviklerne virker tydelige på at målet med spillet ikke er underholdning, men snarere opplæring og utdanning om empati og hvordan krig oppleves. Problemet med å innføre dataspill i undervisningen er nettopp at barn og unge som oftest forbinder spill med at det skal være gøy, underholdende og/eller en form for konkurranse. Når spill introduseres for barn i skolen, endrer denne forventningen seg fra underholdning, til skolens form for sosial og opplæringspraksis. «Dataspill i skolen finner sted mellom to ytterpunkter – mellom formell og uformell bruk av dataspill, og mellom formelle og uformelle kontekster» (Skaug & Husøy,

2020, s.27) Et sentralt spørsmål i spillpedagogikken er: Hvordan benytter man da spillet? Hvordan skal man knytte spillets formål om underholdning og den uformelle konteksten eleven som regel finner seg i når de spiller, med skolens ønske om utdanning og elevenes opplevelse av den formelle konteksten de forbinder med skolen (Skaug et al., 2020)?

Spillmediet gir mulighet til å kunne undervise på en annen måte enn tradisjonell undervisning, siden flere spill byr på en god fortelling, en historie som inviterer til innlevelse, som elevene kan være med på å forme gjennom interaktivitet og følelsen av handlefrihet (Skaug et al., 2020).

### Hva er det jeg skal se etter?

Når jeg ser etter historisk empati hos elevene, ser jeg etter:

1. At elevene viser at de forstår sammenhengen mellom spillet og den historiske konteksten. At de klarer å sette seg inn i hvorfor de må ta de ulike valgene de tar, og at dette er problemstillinger folk fra perioden faktisk stod ovenfor (Endacott & Brooks, 2013).
2. At elevene viser at de bryr seg om/viser «omsorg» for karakterene og valgene de tar. Barton og Levstik (2004) mener dette er helt essensielt for å ville lære historie, og det er uttrykk for affektiv historisk empati. I tillegg det er noe jeg tror det vil være mulig å finne i de ulike elevenes refleksjoner.
3. At elevene viser at de skifter mellom seg selv og karakteren i spillet. Dette resulterer ofte i en blanding mellom dem selv og andre karakterer, som gjør det lettere å få emosjonelle tilknytninger. Dette kategoriserer Boltz (2017) som et uttrykk for affektiv historisk empati.
4. Bachen et al. (2016) skriver at når spillere identifiserer seg med karakteren de spiller, er det lettere for dem å få empati med dem.
5. Barton og Levstik (2004) sine fem aspekter (sense of «otherness», shared «normalcy», historical contextualization, differentiation of perspectives og contextualization of the present) for hva lærere skal være klar over for å hjelpe elevene med å utvikle perspektivanerkjennelse i klasserommet, vil bli brukt for å kunne se etter hvilken kognitiv empati elevene uttrykker og sitter igjen med.



## Kapittel 3: Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt å bruke for å samle inn data. Valget landet tidlig på kvalitativ metode, slik at jeg kan få en dypere forståelse og mer nærsynt analyse av tankene til hver enkelt elev - noe som vil være kritisk for å kunne svare på forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018). Det vil både bli gjort rede for hvilken tilnærming jeg har valgt og en forklaring på hvorfor. I tillegg vil det gjøres rede for valget av informanter, rollen min i klasserommet, undervisningsopplegget og metodens validitet og reliabilitet vil også diskuteres.

### Utvalg

Informantene i denne oppgaven er en 10. klasse på en ungdomsskole i Rogaland. Det er 25 elever i klassen, og antallet er så å si likt fordelt. Elevene er født i 2006, og alle er under 16 år når forsøket blir gjennomført – dermed måtte jeg innhente samtykke fra foresatte for at elevene skulle kunne være med på forsøket. Jeg kjente ikke klassen fra før, og all informasjon jeg hadde om klassen fikk jeg gjennom samtaler med kontaktlærer. I denne oppgaven, og gjennom arbeidet med analysen ble alle navnene byttet ut med fiktive navn.

Vi valgte informanter på bakgrunn av et strategisk utvalg der jeg ved hjelp av veileder har funnet fram til en klasse på en skole som har tilgang til et gaming-rom. Det siste er helt avgjørende for å kunne gjennomføre dette prosjektet. Læreren for klassen er skolens spillpedagog, elevene har god erfaring innenfor bruk av dataspill som undervisningsmetode og klassen har vært gjennom lignende opplegg tidligere. Dermed trenger jeg ikke å bruke veldig lang tid på en innføring i spillet, da det har blitt gitt uttrykk for at de har en generell og intuitiv forståelse for dataspill. Videre beskrev læreren klassen som «eksemplarisk» når det kom til å bruke dataspill. Med eksemplarisk, mener han at de er såpass godt opplært at de er nærmest selvgående, og at de virkelig forstår nytteverdien av dataspill i undervisningen. De kommer raskt i gang, og det oppstår svært sjeldent problemer underveis.

### Kvalitativ metode

Boltz (2017) skriver at det er viktig at eleven får mulighet til å komme med grundige refleksjoner for å kunne vise og utvikle historisk empati. Derfor er det helt naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til prosjektet - denne refleksjonen ville vært umulig å analysere gjennom en kvantitativt studie. Oppgaven min ønsker å svare på i hvor stor grad elever *uttrykker*



historisk empati skriftlig, og med en kvalitativ tilnærming til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, vil dette være mulig å hente ut gjennom elevenes svar. Jeg vil bruke ulike varianter av å se og spørre, ettersom dataene jeg vil samle inn gjelder personer, at oppgaven er forankret i pedagogikken, og at jeg er interessert i å bruke data som handler om elevenes tanker, meninger og holdninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). Målet er å komme nær elevene, og at de får muligheten til å komme med dype og grundige refleksjoner rundt tankene de har gjort seg. Forhåpentligvis vil dette gi et bedre bilde av deres historiske empati, da det kan gi meg tilgang til kunnskap det ville vært vanskelig å få tak i gjennom kvantitative data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22).

Det er nok en gang viktig å presisere at det, fordi det er det elevene uttrykker skriftlig jeg ønsker å se nærmere på, i denne oppgaven vil det bli lagt større vekt på de skriftlige spørsmålene og svarene enn på mine observasjoner. Det gir også mulighet for å kunne gå i dybden på hvert enkelt svar og hente ut de dataene som vil være relevant for å kunne besvare oppgaven.

### Min rolle i klasserommet

Jeg hadde en lite fremtredende rolle i klasserommet og fungerte stort sett som en «flue på veggen». Dette var for å kunne observere bedre, og for å unngå å påvirke elevene. Jeg fungerte mer som en forsker i klasserommet, enn som en lærer som forsker. Det var kontaktlæreren deres som gjennomførte all undervisningen.

### Beskrivelse av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget er basert på Endacott og Brooks (2013) sin firetrinnsmodell for gjennomføring av historisk empati undervisning. Først var det en introduksjonsfase der elevene fikk en introduksjon til temaet og innføring i konteksten for den historiske situasjonen de skulle arbeide med. Deretter gikk elevene gjennom en undersøkelsesfase. Der jobbet de med primær- og sekundærkilder på egenhånd for å svare på noen oppgaver. Videre gikk de gjennom en framvisningsfase. Målet i denne fasen er at elevene får muligheten til å demonstrere og vise hvilken forståelse og kunnskap de har fått om situasjonen. De gjorde dette gjennom å skrive logger mens de spilte. Til slutt var det en refleksjonsfase. Her skulle elevene svare på en rekke spørsmål knyttet til ulike aspekter ved historisk empati.

Tidsrammen for prosjektet var fire uker, fordelt på ti økter der hver økt varte én time.

Erfaring fra jobben min som lærer, og som praksisstudent, har jeg forstått at det kan være vanskelig for elevene å finne fram til ulikt materiell hvis det er spredd over alt. Derfor lagde jeg en egen side i Google Classroom der powerpoint, kilder, oppgaver, innleveringer og vurdering ville være lett tilgjengelig.

Tabell 1: Skisse over undervisningsopplegget

Uke 42	Uke 43	Uke 44	Uke 45
<p>Fredag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Gjennomgang av krigen på Balkan og beleiringen av Sarajevo (kontekst)</li> <li>2. Time: Fortsettelse på Balkan – Elever som forskere</li> </ol>	<p>Tirsdag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Fortelle mer om spillets kontekst, rød linje mellom undervisning og aktivitet, lære spillmekanikken</li> <li>2. Starte å spille</li> </ol> <p>Fredag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Fortsette å spille</li> <li>2. Time: Fortsette og spille/ Avslutte spill</li> </ol>	<p>Tirsdag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Svare på utvidet spørreskjema/ elevtekst</li> <li>2. Time: Svare på utvidet spørreskjema/ elevtekst</li> </ol> <p>Fredag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Svare på utvidet spørreskjema/ elevtekst</li> </ol>	<p>Tirsdag</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Time: Avslutte teksten, og opplegget.</li> </ol>

### Før spillingen

I de første to timene fredag uke 42 hadde vi først en kort introduksjon av hele prosjektet med elevene, og en gjennomgang av Bosniakrigen og konfliktene på Balkan på slutten av 1980-tallet og starten av 1990-tallet. I første time var det en kort presentasjon av konflikten, og etter det fikk elevene litt tid til gruppediskusjoner.

I den andre timen jobbet elevene med oppgaver to og to. De fikk tildelt noen primær- og sekundærkilder i Classroom, og skulle prøve å svare på den del spørsmål med hjelp fra disse kildene (se siste slide på presentasjonen for å se spørsmålene). De skulle selv ta en forskerrolle, og fikk mulighet til å dykke inn i kildene.

Målet med begge timene var at elevene skulle få en forståelse for leveforholdene under beleiringen av Sarajevo. De skulle også få en forståelse for den kulturelle, politiske og sosiale

situasjonen i forkant av, og under konflikten i Bosnia og Sarajevo. Poenget med disse øktene var å hjelpe elevene med å forstå konteksten til spillet *This War of Mine*.

Den neste to timene var første og andre time (08.15-09.15 og 09.25-10.25) tirsdag i uke 43. Første time ble brukt til en innføring i selve spillet, spillmekanikk, men også en kort repetisjon av «kontekstualiseringstimene» fredagen før. Det var viktig at elevene skulle forstå at den situasjonen de kom til å bli satt i, i spillet, er den samme som de hadde undervisning om noen dager i forveien. De fikk også titte litt på nettsiden til [thiswarofmine.com](http://thiswarofmine.com), og det ble diskutert litt rundt det som stod der. Mot slutten av timen fikk elevene en innføring i hvordan de skulle fylle ut elevloggskjemaet, og læreren gikk gjennom eksempler.

### Under spillingen

Den andre timen samme dag begynte de å spille. Elevene ble delt inn i forhåndsbestemte grupper på to og to. De ble informert om at de skulle spille rundt halve timen hver (25-30 min). Mens den ene spilte, fylte den andre ut elevloggen. For at begge to skulle få tid til å reflektere, og at den som skrev ikke skulle gå glipp av noe, ble det understreket at når den ene noterte, måtte spilleren sette spillet på pause. Boltz (2017) understreker at er svært viktig å la elevene få tid til å reflektere for å kunne utvikle historiske empati.

Før den femte timen, tok vi en titt på elevloggene. Vi så at det var lagt litt lite vekt på refleksjonsdelen, og kom fram til at vi måtte bruke de første minuttene av den kommende timen på å presisere viktigheten av dette. Resten av timen gikk til å spille.

Første 30 minuttene av sjette time gikk også til å spille. Resten av timen ble brukt til en rask oppfriskning i konteksten og retningslinjene for den skriftlige oppgaven.

### Etter spillingen

De fire siste timene ble brukt på å svare på spørsmålene de hadde fått som oppgave, se *figur 4*. Målet var at de skulle få nok tid til å svare på alle spørsmålene på skolen. Enkelte brukte ikke denne tiden godt nok, og de fikk i lekse å bli ferdige hjemme.

## Data og datainnsamlingsmetoder

### Operasjonalisering og måling

Det er ikke enkelt å «måle» empati, mer spesifikt historisk empati, hos noen. Jeg stod overfor det Postholm og Moen (2018) kaller et «målingsproblem». Der en på én side enkelt kan måle

elevers kunnskap om årstall og navn fra andre verdenskrig gjennom en test, vil det være vanskeligere i arbeid med et begrep som går mer på elevenes evner til kognitiv og affektiv forståelse. Begrepet empati er for eksempel *konstruert* for å kunne sette ord på tanker og følelser hos enkeltindivider (Leiberg & Anders, 2006). For å få informasjon om enkeltmenneskers empati, må en vite hvilke observerbare tegn en kan se etter. På slutten av teori-kapitlet nevnte jeg kort det jeg vil se etter i dataene mine for å kunne svare på dette. Man må også vite hvordan en skal spørre for å kunne finne denne informasjonen. Å bestemme hvilke indikatorer en skal se etter, kalles å definere begrepet operasjonelt. Dette har vært omdiskutert, siden det på flere måter undertrykker teorien. De metodene jeg har valgt, sikrer nettopp mot å hjelpe meg til å kunne finne observerbare tegn på ulike former for historisk empati - eller ulike deler av historisk empati.

### Validitet

I forskningen er det gjerne to forskjellige validiteter man snakker om: indre- og ytre validitet. «God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). Med andre ord: om resultatene jeg har fått stemmer overens med operasjonaliseringen av begrepet historisk empati, tyder dette på god indre validitet. I et prosjekt som dette innebærer ytre validitet at de resultatene man kommer fram til, er representative for flere enn den gruppen man undersøker, eller om resultatene kan generaliseres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-134).

Denne klassen er en tilsynelatende helt «normal» klasse. Det er både sterke og svake elever. Det er omtrent like mange gutter som det er jenter, og det er ikke noe som skiller klassen nevneverdig fra en typisk 10. klasse. Et aspekt det fortsatt er verdt å nevne, er at det er en klasse som har god erfaring med bruk av kommersielle dataspill som metode i historieundervisningen. Dette kan være med på å svekke den ytre validiteten, siden dette ikke er tilfelle for de fleste klasser rundt om. Den ukentlige tilgangen til og bruken av gamingrom bygger en kompetanse ikke enhver klasse kan vise til.

Konteksteffekten er et av to aspekter som kan påvirke undersøkelsen (Jacobsen, 2015), og konteksten kan i større eller mindre grad påvirke oppførselen til respondentene. Hele undersøkelsen foregår i kjente rom, noe som setter elevene i en trygg kontekst som føles mer naturlig. Det var deres kontakt – og historielærer som underviste, og sett vekk fra at jeg observerte alt, var det en ganske naturlig kontekst for elevene. Det andre aspektet som kan

påvirke undersøkelsen er undersøkereffekten (Jacobsen, 2015). Jeg prøvde å legge til rette for å unngå en undersøkereffekt, slik at elevene ikke skulle endre atferd under undersøkelsen. I samtaler med klassens lærer fikk jeg inntrykk av at elevene ikke skilte seg noe nevneverdig fra deres «vanlige» undervisning. De som deltok var klare over at de ble observert siden de hadde fått beskjed om det på forhånd, noe som kan ha påvirket resultatene og atferden til elevene, men læreren deres skal ikke ha merket seg noe spesifikt.

### Observasjon

Ved systematisk observasjon, som ble brukt i denne masteroppgaven, skriver Postholm og Moen (2018) at et problem som oppstår er at ens subjektivitet og forventninger vil føre til at man ser noe, men at vi også kan gå glipp av noe annet. Jeg hadde derfor en samtale med kontaktlærer i etterkant av hver time, for å snakke om hva det var jeg eventuelt hadde gått glipp av. Jeg ønsket å se etter tegn til affektive reaksjoner gjennom å se på kroppsspråk og ytringer i forbindelse med de ulike situasjonene elevene ble satt ovenfor. Rollen min var som observatør i klasserommet, hjalp meg i stor grad med å legge merke til disse reaksjonene. Med det sagt, er dette tegn det kan være vanskelig å observere, og ikke minst vurdere hvorvidt det gir uttrykk for noe som kan gå under historisk empati. Følelser er vanskelig å observere, siden det i stor grad er subjektivt. I tillegg blir observasjon i stor grad påvirket av mine subjektive teorier (Nilssen, 2012).

### Elevlogg – Refleksjonslogg

Logger har som mål å gi elevene mulighet til å reflektere og vurdere de valg og tanker de gjør seg under og etter spillingen, og det kan hjelpe dem til å bli bevisste på egen læring (Postholm & Moen, 2018, s. 61-62). Elevloggene ble skrevet i par på to og to.

Elevlogg var et nyttig verktøy for meg for å samle inn informasjon rundt elevenes tanker under læringsprosessen. Elevene fikk hjelp til selve loggskrivningen gjennom et skjema de skulle fylle ut. Tanken med skjemaet var at det kunne bidra til å kaste lys over temaene og tankene jeg ønsket å rette elevene inn mot. Skjemaet kunne også fungere som et nyttig verktøy for dem selv når de skulle svare på tekstoppavene senere.

Tabell 2: Skisse over elevloggen

Dag	Hendelse	Konsekvens	Refleksjon/tanker/følelser
1			
2			
3			
4			
5			

For hver dag og natt som går i spillet må elevene gjøre ulike valg, eller det vil dukke opp situasjoner som de skal skrive ned under «hendelse». I løpet av dagen/dagene som kommer vil dette valget eller denne handlingen få en konsekvens, som de skal fylle inn under «konsekvens». De skal så skrive ned sine «refleksjoner/tanker/følelser» der de beskriver hvorfor de tok valget, og hvorvidt konsekvensen rettferdiggjorde valget de tok. Underveis repeterte læreren at det var et fokus på følelser, deres personlige refleksjoner og opplevelser, som det var viktig at de fikk med i loggen. Planen var at det skulle kunne hjelpe elevene med å vise den historiske empatien de opplevde underveis.

## Gruppene

Fem av elevene trakk seg fra prosjektet, så dermed var det fire av elevloggene som ikke kunne bli brukt i oppgaven. Elevloggene til Andrine, Eva, Helle og Nina, som alle er med på prosjektet, kunne ikke brukes på grunn av dette. Nedenfor er en oversikt over de gruppene som kan brukes.

Tabell 3: Oversikt over elevgruppene

Gruppe 1	Ali	Frank
Gruppe 2	Anders	Bernt
Gruppe 3	Are	Elin
Gruppe 4	Carl	Magnar
Gruppe 5	Even	Svein
Gruppe 6	Ina	Vetle
Gruppe 7	Michael	Yngve

## Elevttekster – et utvidet spørreskjema

Det har vært vanskelig å finne et klart navn på akkurat denne metoden. I samtaler med veileder landet vi på at det er et utvidet spørreskjema. Dette utvidede spørreskjemaet er på mange måter de viktigste dataene jeg samlet inn, og det er her jeg har funnet elevenes tanker rundt prosessen. De har hjulpet meg å få innblikk i hva elevene erfarte rundt hele opplegget, og de ulike aktivitetene de var gjennom. For meg handlet det om å finne gode spørsmål som kunne hjelpe meg til å identifisere elevenes historiske empati (Postholm & Moen, 2018, s. 62-63). Jeg visste tidlig at jeg skulle stille elevene spørsmål, men det var utfordrende å komme fram til hvordan spørsmålene skulle stilles. Selv om spørsmålene ser ganske direkte ut, virker de på mange måter mer som indirekte spørsmål, siden jeg var ute etter resultater som kunne

indikere historisk empati hos elevene. Jeg trengte med dette en god del spørsmål for å kunne få med mer av meningsfylde i begrepet. I tillegg kan indirekte spørsmål hindre elevene i å gjennomskue hva spørsmålene var ute etter, noe som er positivt, siden oppgaven var ute etter ærlige svar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39-40). Videre prøvde jeg å utforme spørsmål som ikke var ledende, siden jeg ønsket at elevene skulle svare uten påvirkning fra meg.

Målet med disse spørsmålene, og utformingen av dem, var at de skulle hjelpe elevene med å uttrykke ulike aspekter ved historisk empati. Enkelte av spørsmålene er inspirert av Endacott og Brooks (2013) sine «Sample Questions for Introductory Activities for Historical Empathy».

Tabell 4: Utvidet spørreskjema

Prøv å svare så fullstendig som dere klarer. Hvis dere er usikre på hva dere blir spurt om, må dere spørre om forklaring.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke personer møtte du? Hva var det de gjorde, og hva var deres mål/ønsker?</li> <li>2. Var det noen av valgene eller konsekvensene som gjorde inntrykk på deg? Forklar.</li> <li>3. Var det noen av valgene du tok som du angret på? Velg ut minst et par eksempler.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Stod du ovenfor noen dilemmaer der det ikke var helt klart hva som var rett og galt?</li> </ol> </li> <li>4. Har du noen gang tatt noen vanskelige valg?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hva var det som gjorde at dette valget var vanskelig?</li> <li>b. Kan du kjenne igjen noen av valgene du har tatt i det virkelige liv i valg du måtte ta for karakterene i spillet?</li> <li>c. Kan du finne noen likheter mellom deg selv og en eller flere av karakterene i spillet?</li> <li>d. Har du selv vært i en situasjon som minner om den i <i>This War of Mine</i>?</li> </ol> </li> <li>5. Hvordan oppleves krigen for karakterene dere spiller?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hvordan oppleves krigen for deg?</li> </ol> </li> <li>6. Hvilke følelser kommer fram i spillet hos karakterene?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hvilke følelser kommer frem i deg?</li> <li>b. Hvorfor tror du spillet bruker følelser som et virkemiddel?</li> </ol> </li> <li>7. Handler du på samme måte i spillet som du ville gjort i virkeligheten? Hvorfor/ hvorfor ikke?</li> <li>8. Hvorfor tror du at det er viktig at dere må tenke på likhetene mellom karakterene i spillet og dere selv?</li> <li>9. Hva synes du fungerte bra med opplegget?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hva fungerte mindre bra?</li> <li>b. Hva ville du gjort annerledes?</li> </ol> </li> </ol>



Elevene fikk tre timer på skolen til å svare på spørsmålene, og de ble bedt om å svare både utfyllende og fullstendig på alle spørsmålene de rakk.

Spørsmål 8 og 9 var ikke med da opplegget ble gjennomført. Jeg innså flere uker etterpå, at elevene trengte noen flere spørsmål, og at oppgaven trengte flere svar for å kunne komme med en bedre forståelse av hva elevene satt igjen med. Jeg følte at det manglet spørsmål som hadde fokus på den historiske konteksten, viktigheten av den historiske situasjonen og ikke minst elevenes egne tanker rundt opplegget som en helhet.

### Bearbeiding av data

I analysen av innsamlet empiri har jeg brukt analyseverktøyet NVivo. I forkant av prosjektet hadde jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål og noen analysekategorier jeg visste at jeg skulle se etter. Jeg startet ikke arbeidet med NVivo før etter gjennomført undervisningsopplegg, og jeg var klar over at flere kategorier kom til å bli relevante gjennom analysearbeidet.

I analysearbeidet ville jeg ikke bare se på hver enkelt logg og elevtekst - jeg ville se på om det var korrelasjon mellom svarene i loggen og teksten. Jeg lurte på om refleksjonene endret seg fra loggen til teksten. Videre ville jeg se på om meninger og følelser ble bedre uttrykt i elevtekstene eller elevloggene, eller om teksten reflekterte de svarene som dukket opp i loggen.

Gjennom arbeidet med dataene, ble det raskt tydelig at det var få svar å finne i elevloggene. Til en viss grad ble de brukt for å se om jeg kunne finne ulike kategorier hos de elevene som ikke uttrykte noe gjennom elevtekstene. Så for noen elever hjalp det nok at de hadde mulighet til å diskutere litt underveis, men på et generelt grunnlag fungerte nok ikke elevtekstene på den måten jeg hadde trodd.

På det første forskningsspørsmålet brukte jeg Nvivo til å bearbeide og kategorisere alle data. Det ble flere hundre noteringer. Først leste jeg gjennom alle tekstene to ganger, for å få en overordnet kvalitativ forståelse av hva hver enkelt elev uttrykte. Samtidig tenkte jeg ut hvilke kategorier som kunne være relevante i forhold til både teori og svarene jeg hadde fått. Etter dette gikk jeg nøye gjennom hver tekst igjen og kategoriserte svarene i de ulike kategoriene.

I arbeidet med det andre forskningsspørsmålet skrev jeg ut alle tekstene og satte meg ned og leste dem igjen. Jeg skulle finne tegn på affektiv empati, og tanken var at det ville være lettere å gi meg en dypere forståelse for hver tekst ved å markere og notere for hånd underveis. Kategoriene på denne delen var i større grad formet ut fra tidligere forskning og teori.

Det er viktig å nevne at for å bevare elevenes anonymitet, fikk alle elevene nye fiktive navn som ble brukt gjennom hele analysearbeidet og i denne oppgaven.



## Kapittel 4: Analyse

I dette kapitlet skal elevenes logger, tekster, samt mine observasjoner analyseres. Som nevnt i teoridelen har spillmediet muligheten til å fremkalle tanker og følelser det kan være vanskelig for andre undervisningsmetoder å fremkalle (Skaug et al., 2020). Det er blant annet disse følelsene og tankene jeg vil se nærmere på i denne delen av oppgaven.

Gjennom analysedelen er målet å presentere data som tilfredsstillende og kan være med på å svare på de to forskningsspørsmålene. Dataene er i all hovedsak hentet ut fra elevtekstene, men også litt fra elevloggene og observasjonen.

### Analyse kategorier

Tabell 5: Oversikt over analysekategorier

Kategorier	Underkategorier
Etiske dilemma	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vanskelige valg</li><li>- Fremgangsretta valg</li><li>- Godhjertede valg</li><li>- Tvungne valg</li><li>- Reaktive valg</li></ul>
Omsorg	<ul style="list-style-type: none"><li>- For karakterene de spiller</li><li>- For karakterer de møter</li><li>- For både karakterer de spiller og møter</li></ul>
Affektive tilknytninger	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fokusskifte</li><li>- Se seg selv i karakterene</li></ul>

## Analyse med utgangspunkt i oppgavens to forskningsspørsmål

For å analysere og kategorisere all dataen var det naturlig å ta utgangspunkt i oppgavens to forskningsspørsmål, for å finne ulike kategorier og organisere funnene. Det første forskningsspørsmålet går på hvilke etiske dilemmaer elevene forholder seg til.

Forskingsspørsmål 1: Hvilke **etiske dilemmaer** forholder elevene seg til og hvordan?

Gjennom de forskjellige tekstene var det klart at ulike typer valg burde deles opp og kategoriseres, selv om noen av valgene glir litt inn i hverandre. Jeg valgte å dele dem inn i fem forskjellige kategorier: Tvungne valg, vanskelige valg, reaktive valg, godhjertede valg og fremgangsrettede valg. Målet med dette forskningsspørsmålet var å finne kognitive aspekter ved historisk empati hos elevene gjennom etiske dilemmaer, men som det skal vise seg, kan man ikke se bort fra de affektive aspektene. Det er verdt å forklare hva jeg mener med de ulike kategoriene, da dette kan virke litt uklart:

De **vanskelige valgene** er valg der det ikke er helt klart for elevene hva som er rett og galt; valg der elevene gir uttrykk for at de ikke vet hva som er det rette å gjøre i en gitt situasjon. Det kan være alt fra materialistiske valg: hvor det kan gå på å stjele, angripe eller flykte, til valg der de blir spurt om å hjelpe en nabo med ett eller annet. Alle valgene kan på sett og vis kategoriseres som vanskelige, da elevene alltid måtte vurdere mellom ulike utfall som har negative sider ved seg.

De **tvungne valgene** er valg elevene forklarer som valg de «måtte ta» for å overleve eller for å komme seg videre i historien. Det er valg der de legger det fram som at handlingen de fikk karakterene sine til å gjøre, var helt nødvendig, og de rettferdiggjør derfor disse handlingene. Det kan være alt fra å stjele til å drepe. Flere av elevene understreker at de vet at valget de gjorde ikke er moralsk rett, men at de var nødt til å gjennomføre handlingen, enten for å overleve eller at de handlet ut fra frykt.

**Reaktive valg** er der det virker som om elevene har handlet uten å tenke seg om. Det er valg der de handler før de tenker, og ikke motsatt. Det kan være valg der elevene ser noen som kommer mot karakterene deres, og at de i frykt enten løper eller dreper denne personen, før de får undersøkt mer rundt hvem det er, og hva det gjelder.

De **godhjertede valgene** er valg der elevene selv mener at de gjorde det «riktige» valget. Det er gjerne valg der elevene diskuterer begge sider ved for eksempel å hjelpe en nabo i nød,

men at de til slutt konkluderer med at det å hjelpe er det rette, og at det er det de selv ville gjort i virkeligheten.

Til slutt er det de **fremgangsrettede valgene**, eller de egoistiske - valg der elevene kun tenker på sine egne karakterers overlevelse. Flere av svarene peker mot at det ikke er etikk og moral som spiller inn når de gjør de ulike valgene i spillet: det handler om å komme seg videre i spillet, eller å gjøre fremskritt. De ser på valg som muligheter til å få ulike ting for å kunne få en rask progresjon. Hvis de mener de tjener på å ta et valg andre ville sett på som vanskelig, gjør de det, og det virker tilsynelatende helt uproblematisk for dem. Det er verdt å nevne at de skriver at de forstår at det kan være moralsk galt, men at de valgte å gjøre det på tross av dette, siden det bare er et spill.

Som nevnt tidligere kan flesteparten av valgene kategoriseres som vanskelige valg, og det var også denne kategorien som fikk flest noteringer.

#### Elevtekster og elevlogg

Det dukket opp mest data om etiske dilemmaer i elevtekstene, noe som er naturlig da spørsmålene her var rettet mot nettopp dette. Fokuset for selve oppgaven er hva elevene uttrykker skriftlig, så loggen er like relevant. I figuren under kan man se en oversikt på hvilke valg elevene oftest følte at de stod ovenfor. Modellen tar med både elevtekstene og elevloggene. Enkelte av elevene viste ikke at de stod overfor noen av dilemmaene i elevteksten, men de viste det derimot i loggene. Tallene nedenfor er derfor et samlet resultat fra både elevlogger og elevtekster. Fem elever trakk seg fra prosjektet, og dessverre var ikke alle disse på samme gruppe. Det betyr at elevloggene til Andrine, Eva, Helle og Nina ikke kan brukes.

Nedenfor er alle de ulike svarene satt inn i skjemaet. I valgene av utdrag og sitater er det generelle svar (svar som går igjen), og svar som skiller seg ut, som kommer til å bli tatt med. Det ville ikke vært rom for å ta med alle svarene, og siden såpass mange av svarene er knyttet til de samme hendelsene og situasjonene, vil det mest hensiktsmessige være å velge ut noen.

Tabell 6: Oversikt over svar på FS 1

Kategorier	Antall noteringer	Antall elever
Vanskelige valg	60	19
Fremgangsrettede valg	32	13
Godhjertede valg	29	12
Tvungne valg	11	10
Reaktive valg	5	5

Alle elevene opplevde ett eller flere vanskelige valg i løpet av spillet. Dette var svært ofte moralske valg, der det stod mellom å drepe eller å bli drept – å stjele mat eller å sulte. Valgene kunne i svært stor grad knyttes til materialistiske problemer eller dilemmaer. Elevenes karakterer trengte ressurser andre hadde, og spørsmålet elevene stilte seg var ofte hvorvidt det var greit å ta andres ressurser, gjennom enten å stjele eller å bruke vold. Dette er på mange måter selve essensen i spillet: man skal prøve å sørge for at karakterene overlever, samtidig som man ofte må vurdere hvor langt man er villig til å gå for å få dette til. Spillet tvinger ofte spilleren til å ta vanskelige valg, og valgene får mange ulike konsekvenser - oftere negative enn positive. Når de står overfor svært vanskelige valg og ender med å ta et valg de selv mener er moralsk galt, distanserer de seg fra temaet og legger det over på spillkarakteren sin. På den andre siden, når de tar godhjertede valg, er det de selv som tar valgene. De elevene som viser at de identifiserer seg med karakterene har en tendens til å ta valg de selv ville tatt i virkeligheten. Svarene tyder på at elevene i veldig stor grad vet hva det er som er moralsk rett og galt, men at man enkelte ganger må ta vanskelige valg for å overleve.

### Vanskelige valg

Som nevnt tidligere, og som man kan se gjennom figuren ovenfor, var det de vanskelige valgene som var mest fremtredende i elevtekstene. De svarene som er tatt med under denne

kategorien, er der elevene forklarer eksplisitt hva det var med valget som gjorde det vanskelig og beskriver sine følelser og tanker knyttet til valget. Alle elevene viser gjennom både tekstene og loggene at det var flere valg de syntes var vanskelige. De elevene som virkelig forstod spillets kontekst, som identifiserte seg med karakterene, og som satt seg inn i situasjonen, var de det virket vanskeligst for å ta valg. De elevene som også virkelig forsto «annerledesheten» med situasjonen, og klarte å se vekk fra sine egne overbevisninger i egne liv, sto overfor noen skikkelige dilemmaer. Elin skriver dette når hun og Are skulle vurdere hvorvidt det var lurt å hjelpe en skadd mann eller ikke på dagtid:

Jeg vil si at vi alltid visste hva som var rett og galt i de ulike typene dilemmaene vi sto overfor, men det var ikke alltid like lett å vite hva som var det beste å gjøre. Når mannen med den skadde broren kom på døren og spurte oss om vi kunne hjelpe å bære broren hans hjem, visste vi jo at det moralsk riktige å gjøre var å hjelpe til, men var det så lurt? Hvis vi bar denne skadde broren hjem til der de bodde, satte vi oss selv i fare. Vi måtte ha gått ut i gatene for å ha kommet til huset deres, og det lå jo snipere overalt på høye bygninger klare til å skyte uansett hvem de så. I tillegg kom mannen med den skadde broren hans på dagtid som gjorde det enda vanskeligere å ta et valg. Det hadde vært annerledes hvis dette hadde vært om natten fordi da er det mindre sannsynlig at vi hadde blitt skutt, men pga at dette var på dagtid sto vi i stor fare for å bli drept. Jeg og Are satt derfor lenge og diskuterte hva som var den beste og mest riktige løsningen, der vi tenkte nøye gjennom konsekvensene av de ulike valgene vi kunne ta. Vi endte opp med å ta en risk ved at vi hjalp dem, og heldigvis ble ingen skadd eller drept (Elin, Elevtekst, 2021).

Hun beskriver godt kompleksiteten som kan oppstå. Hun gjør det tydelig at de ønsket å hjelpe mannen, men at situasjonen gjorde det vanskelig. Hun er satt i en situasjon der hun på mange måter tvinges til å forstå at historien er annerledes enn nåtiden, og at det oppstår situasjoner hun ikke er vant til å håndtere. I timene i forkant av spillingen fortalte vi om snikskyttere som lå rundt om i byen og på fjellene rundt, og som var klare til å skyte sivile som bevegde seg ut på dagtid. Denne mekanikken har spillet tatt med, og det var en av faktorene som påvirket valget til Elin og Are i veldig stor grad. Etter en diskusjon kom de fram til at det å hjelpe var verdt risikoen. Denne hendelsen skjer tidlig i spillet, og etter hvert kan man se at Elin i større og større grad glemmer å ta disse diskusjonene, og at valgene blir mer og mer preget av hva hun tror er det lureste å gjøre for å overleve.



Som mange andre elever synes Even at kampen om ressurser kan være vanskelig, og valgene intensiveres spesielt når det står mellom å sikre seg mat i noen dager eller å sulte:

De stedene med best ressurser hadde ofte en trussel eller et dilemma vi måtte vurdere. For eksempel var det et sted som het St. Mary's church. Der bodde presten og de andre troende. Det var masse ressurser der og det ville vært lett å stjele dem. Da måtte vi vurdere om dette var noe som var riktig å gjøre og om vi ville gjort det i virkeligheten. Jeg synes valget var vanskelig siden det var veldig mye ting der som vi trengte, og presten hadde enorme mengder med verdifulle varer. Å drepe han og ta tingene ville gjort at vi hadde mat for minst 3 dager ekstra. Vi valgte å ikke gjøre det, fordi det virket veldig feil (Even, Elevtekst, 2021).

Han forteller ikke eksplisitt hvorfor det virker veldig feil, men det ligger mellom linjene at han mener at det er feil å stjele/ mulig drepe for å sikre seg mat i noen dager. Det at han ikke forklarer det, kan også være knyttet til at han identifiserer seg mer med karakteren Bruno:

Jeg føler jeg kan identifisere meg mer med Bruno og Marko enn Pavle. Pavle virker som at han ikke helt forstår hvor ille en krig er og ikke har det som trengs hvis man vil overleve. Bruno virker mer egoistisk og er villig til å stjele for å leve bedre selv (Even, elevtekst, 2021).

Det kan tyde på at dette valget ble farget av at de satt to og to, siden han selv mener han identifiserer seg med en karakter som i større eller mindre grad er villig til å gå ganske langt for å overleve.

### Fremgangsrettede valg

Flere av elevene poengterer at etter hvert som man kommer lenger i spillet, bli valgene vanskeligere og vanskeligere, og enkelte får etter hvert en tanke om at i krig er det enten «drep eller bli drept». Valgene man må ta er ofte egoistiske. *Svein* skriver dette:

Det var mange som trengte hjelp fra oss. Man tenker ofte at så klart må vi hjelpe noen i nød, men vi kan ikke alltid tenke sånn i en beleiring (*Svein*, elevtekst, 2021).

Han viser at han ønsker å hjelpe, men at situasjonen krever at man må tenke på seg selv. Han utdyper og forklarer videre at dette er noe han også ville gjort i virkeligheten:

Pavle forsto at man måtte være egoistisk og tenke på seg selv under beleiringen. Jeg tror jeg også hadde vært en egoist i den situasjonen. Jeg hadde nok stjålet mat fra småbarnsmoren for å overleve. Jeg hadde mest sannsynlig bare tenkt på meg selv og ikke hjulpet andre i beleiringen (Svein, elevtekst, 2021).

Dette er en elev som kanskje er mer på den ekstreme siden når det kommer til å tenke på seg selv og sine karakterer, men han viser samtidig at han føler en form for omsorg for sine, som er et uttrykk for affektiv empati. Selv om han ikke ønsker å hjelpe alle og enhver som dukker opp på døren og ber om hjelp, er han villig til å gå ganske langt for å hjelpe sin egen lille gjeng. Svein setter seg virkelig inn i situasjonen, og handler slik han mener er det beste. Dette gjelder også andre elever. Magnar skriver:

Vi valgte alltid å hjelpe i håp om betaling i form av mat eller ressurser. En annen ting som var viktig, var å tenke mest på seg selv. Det var stor mangel på mat og ressurser, så hvis vi fant noe tok vi det. Det var nok mange på denne tiden som gikk rundt om kveldene og plyndret andres eiendommer. Selv om det ikke er etisk rett, var det nødvendig for å overleve (Magnar, elevtekst, 2021).

Magnar er villig til å hjelpe andre hvis han kan få noe igjen for det. Han ser ikke på det som noen plikt å handle godt for å hjelpe, men i stedet for å få tilbakebetalt i form av ressurser. Valgene hans baserer seg på hvordan han best kan sørge for at hans karakterer kan overleve. På samme måte som Svein, viser Magnar at han har empati for egne karakterer, men ikke for de andre sivile under beleiringen.

Helle tar et fremgangsrettet valg når det kommer til lokasjonen «quiet house». Hun og partneren hennes kommer fram til dette:

Da vi kom til “quiet house” merket vi fort at det var et trygt sted hvor vi ikke trengte å føle oss truet av andre karakterer, det var bare et gammelt ektepar som ikke ønsket å bli skadet og helst beholde maten og medisinene sine. Vi valgte å stjele fra dem og i ettertid er jeg glad for at vi gjorde det, for ikke lenge etter trengte vi de medisinene for å redde karakterene våre (Helle, elevtekst, 2021).

Det virker nesten som at det var helt uproblematisk for henne å stjele maten til det gamle paret, spesielt når det viste seg at de trengte medisinene ikke lenge etterpå. Man kan se lignende svar som hos Svein, Magnar og Helle i elevtekstene til: Ali, Andrine, Are, Carl, Elin,

Frank, Ina, Nina og Yngve. I elevloggene, som er skrevet i par viser også Vetle tegn til at noen av valgene hans gruppe tok, i stor grad var basert på egne karakterers overlevelse. Forskjellen mellom Vetle og de andre som har tatt fremgangsrettede valg, er at det kun kommer til uttrykk i elevloggen, og ikke i elevteksten. Et problem er at Vetle ikke skrev ferdig elevteksten sin, men bare svarte på de tre første spørsmålene. Så man kan ikke konkludere med om han var enig i disse valgene eller ikke.

Frank er tydelig på at han hadde handlet ulikt i virkeligheten, og det kan tyde på at valgene hans i stor grad var preget av hvordan han kunne komme videre i spillet:

Jeg som person tror ikke at jeg ville handlet som det jeg gjorde i spillet, i virkeligheten. Det tror jeg fordi vi drepte mange folk for å overleve og det er noe jeg tror at jeg ikke kunne ha gjort. Men noe som jeg tror jeg ville handlet likt i er å stjele mat for å overleve. Jeg tror ikke at jeg ville gått der det var masse andre folk men jeg tror at jeg hadde gått der det var forlatt for å overleve (Frank, elevtekst, 2021).

Han skriver at han ikke hadde klart å drepe i virkeligheten, men at han tror at han hadde stjålet hvis det var nødvendig. I tillegg skriver han at han ikke hadde oppsøkt steder der det var mange folk, noe han gjør i spillet. På et tidspunkt bestemmer han og Ali seg for å besøke kirken, et sted hvor det er mange ressurser de trenger. De møter på mange folk der, men bestemmer seg for å stjele fra folkene. De fikk med seg masse ressurser, og bestemte seg for å gå tilbake:

Et valg jeg tok var å gå tilbake til kirken etter at vi hadde stjålet fra dem og det endte opp med at de ble mer fiendtlige så de tenkte seg ikke om før de drepte en av våre personer. Det å gå tilbake til kirken var et dumt valg og jeg trengte egentlig ikke gjøre det, men gjorde det i håp om å stjele mer mat og deler til oss som, ledet til et dødsfall (Frank, elevtekst, 2021).

Han gjorde akkurat det han sa han ikke ville gjøre i virkeligheten. Første turen til kirken var såpass vellykket at de bestemte seg for å gå dit igjen, og dette førte til at de mistet en karakter - som gjør spillet videre mye vanskeligere. Tanken om at han ville unngått dette i virkeligheten, kan komme som et resultat av denne opplevelsen. Ali på sin side mener at han ville ha handlet ganske likt i virkeligheten som han gjorde i spillet. Han poengterer at: «[...] det er lettere å drepe en ikke-spillbar karakter enn en ekte person som ber for sitt liv. [...] men jeg tror at for det meste så har jeg handlet likt når jeg spilte som jeg hadde gjort det i

virkeligheten» (Ali, elevtekst, 2021). Han skriver at han «tror» at han for det meste handlet likt, men skriver også dette litt tidligere i teksten:

Jeg har ikke akkurat noen følelser for AI, men hvis det jeg så hadde vært i virkeligheten hadde jeg blitt veldig lei meg, håpet at de greide seg og prøvd å hjelpe hvis jeg hadde hatt muligheten. Men hvis jeg også levde i deres tilstander hadde jeg bare ønsket dem godt, siden det viktigste er å tenke på seg selv i en slik situasjon (Ali, elevtekst, 2021).

Det er ikke veldig lett å forstå akkurat hva han mener her, men det er tydelig at han ikke får noen affektive forbindelser til de han møter i spillet. I virkeligheten hadde han blitt mer lei seg om han tok slike valg - han ville ønsket dem alt godt, men han ville kanskje ikke gått veldig langt for å hjelpe, siden: «det viktigste er å tenke på seg selv i en slik situasjon» (Ali, elevtekst, 2021). Nina er på samme måte som Ali helt tydelig på at dette bare er et spill, og at de som dør, egentlig ikke dør i virkeligheten:

Når en tar liv av en annen i et spill ser du i dette spillet noen psykiske endringer i personen, men det er ganske greit å gjøre det uansett. Det er jo bare et spill, det er ingen som egentlig dør. I virkeligheten så hadde jeg gjort mest mulig for å unngå å ta livet til noen. Det er noe du aldri kan endre, då har du drept en menneske, en som levde, hadde familie, venner og følelser... Jeg tror aldri jeg kunne gjort det. Men det er midt i en beleiring og en krig, i omstendigheter jeg aldri har opplevd. Det kan være at jeg hadde endret mening ganske raskt (Nina, elevtekst, 2021).

Hun skiller spillet fra virkeligheten i veldig stor grad. Måten hun handler og tenker på i spillet, er basert nettopp på at det er et spill, og det reflekterer ikke nødvendigvis det hun ville ha gjort i virkeligheten. På tross av dette, viser hun at hun har fått en forståelse på hvor forferdelig de som opplevde beleiringen og krigen må ha hatt det. I spillet er det helt naturlig for Nina å «[...]lete etter og stjele ressurser som de trengte for å overleve[...]» (Nina, elevtekst, 2021), siden karakterene «[...]ønsket å overleve[...]» (Nina, elevtekst, 2021).

Ina, en elev som har svart langt og utdypende på alle spørsmål, skriver også om det å ta liv i spillet. Hun skriver at det flere ganger var mulig å prøve å drepe, men: «Mesteparten av gangene ville det ikke ha lønnet seg, både fordi vi hadde selv død pga de var flere og fordi det ikke var nødvendig» (Ina, elevtekst, 2021). Det ser ut som om hun antyder at dersom det hadde lønnet seg, i form av ressurser eller en annen nødvendighet, hadde de vært villige til å drepe. Like etter skriver hun dette: «Vi satte oss et mål i starten av spillet om å ikke drepe før

det ble helt nødvendig. eller at vi trengte å drepe for å forsvare oss selv» (Ina, elevtekst, 2021). Her motsier hun seg selv, siden det virker som om det å drepe er noe hun kunne ha gjort så lenge det lønte seg. Kanskje mener hun at så lenge det hadde vært helt nødvendig for å holde karakterene sine i live, ville hun drept. Hun viser mye større empati ovenfor egne karakterer enn dem hun møter. Hvis det står mellom egne eller andre, velger hun sine egne. Tanken om at valgene hennes baseres på hva de kan få ut av noe, viser seg flere ganger:

Innimellom kom det noen på døra vår som ønsket å bytte mat og annet materiale. Vi ble også spurt om vi kunne hjelpe med å for eksempel, grave ut folk som var blitt sperret inne eller hjelpe noen som var blitt skutt. Dette var noe vi var litt usikre på fordi det var en ganske stor risiko å ta, i tillegg fikk vi ikke noe igjen for det (Ina, elevtekst, 2021).

Valgene baserer seg ikke nødvendigvis på hva som er etisk rett eller galt, men hva de kan få ut av å gjøre det. Ting tyder på at dersom hun hadde fått en forsikring om at dersom hun hjalp noen ville hun få viktige ressurser, ville hun gjort dette uten å tenke seg om. Inas besvarelser minner på mange måter om svarene til Magnar, som ikke handlet godhjertet fordi han ville være «god», men for å få noe igjen.

### Godhjertede valg

For en del av elevene kunne det se ut som om de gikk inn i spillet med en plan om å handle på den måten de mente var etisk rett. Noen klarte å holde denne tanken gjennom alle timene de spilte, mens andre kjente på den desperasjonen som kan oppstå når det er mangel på ressurser, og når de følte at de måtte ta vare på sine egne karakterer fremfor andre ikke-spillbare karakterer de møtte på i spillet. Flertallet av de godhjertede valgene er valg elevene selv mener er gode valg, og det er valg det virker som at de er stolte over at de tok, til tross for at de kanskje satte sine egne karakterer i fare.

Noen dager inn i spillet kom det en kvinne som banket på huset vårt. Hun spurte om vi kunne gjøre henne en tjeneste. Hun ønsket at vi skulle hjelpe henne å blokkere vinduene til leiligheten hennes ettersom ranere, mordere eller andre kriminelle skulle bryte seg inn. Det var en spesielt farlig situasjon for henne, siden hun var en kvinne og hadde en ung datter. Vi var skeptiske i begynnelsen, men vi hadde ikke hjertet til å si nei. Den ene karakteren vår, «Pavle», forlot hjemmet vårt og dro til leiligheten til kvinnen for å fikse opp (Andrine, elevtekst, 2021).

Rundt 16 prosent av Andrines svar var knyttet til ulike godhjertede valg hun tok og snakket videre om. Hun skriver at hun: «[...] følte at det var en plikt å hjelpe moren og det hjelpeløse barnet» (Andrine, elevtekst, 2021).

I lokasjonen «quiet house» skriver Andrine dette:

Når vi kom fram og gikk inn i huset ble vi uventet møtt med en gammel mann. For et sekund ble vi bekymret for at han skulle angripe oss, men vi merket fort at han var hjelpeløs og ikke hadde noen våpen. Han begynte å snakke til oss og ba oss om å ikke skade han eller kona hans som satt i stua, og heller ikke å stjele noe. Det var åpenbart at vi kunne ta det vi ville uten noen store risikoer for å skade oss eller komme i trøbbel.

Aldeles valgte vi å ikke stjele noe fra den stakkars mannen og kona hans. Vi så at den gamle mannen og kona strevde fra før. Hvis vi stjal medisinene eller maten deres kunne de med stor sannsynlighet miste livet sitt. Det virket som om de virkelig trengte medisinene deres. De hadde kanskje ikke så lenge igjen å leve uansett, men det er moralsk galt å stjele dem. Når det gjelder samvittighet så er det ikke slike handlinger du vil gjøre (Andrine, elevtekst, 2021).

Hun skriver mye om moral og om hvilke konsekvenser det å stjele mat og medisiner fra det gamle paret kunne få. I utdraget under forteller hun også litt om hvilke konsekvenser det å stjele får for karakterene:

Hvis du gjør nedrivende handlinger i spillet som er moralsk galt så vil dette påvirke den mentale helsen til karakterene dine. Karakterene oppfører seg som ekte mennesker, de har følelser. Hvis du får karakterene til å stjele tingene fra noen som trenger det blir karakterene dine triste og føler seg skyldig. Hvis karakteren din ser en død kropp, eller lander i en situasjon der de må drepe noen selv, vil dette påvirke dem ekstremt. De går gjennom traumer og får ofte depresjon. Hvis de ikke får den hjelpen de trenger så kan det hende at de dreper seg selv (Andrine, elevtekst, 2021).

Det er ikke bare hennes eget moralske kompass som påvirker de valgene hun tar, hun tar også karakterenes egne følelser og tanker med i betraktningen. Ikke bare viser hun empati for de ulike karakterene hun møter gjennom spillet, men også for de tre hun styrer selv.

Det er flere andre elever som viser at valgene de tar, er basert på det de selv mener er det moralsk riktige, selv i en så vanskelig situasjon:

En annen person jeg møtte, var en mann som spurte om vi kunne hjelpe han med å redde broren som var blitt skutt av en snikskytter. Jeg fikk historisk empati fra dette, for det var mange som mistet livet av snikskyttere. Wikipedia sier at ifølge data samlet i 1995, så ble 1030 mennesker skadet av snikskytter, og 225 mennesker drept. 60 av dem var barn. Det var en stor risk, men vi hjalp mannen i håp om å bli gjenbetalt. Vi ble ikke gjenbetalt, men vi var fortsatt glade for å hjelpe han (Carl, elevtekst, 2021).

Carl kommer med et etisk dilemma her: enten kan de redde mannens bror, som var blitt skutt av snikskyttere, eller la ham være, siden det er en stor risiko å ta for en man ikke kjenner. Til slutt kommer de fram til at det rette er å redde mannen. Valget baseres på den historiske konteksten til krigen og situasjonen, og han refererer til tall fra Wikipedia som sier noe om at det var et realistisk scenario som kunne oppstå under beleiringen av Sarajevo. Han legger også vekt på at de ønsket å bli «gjenbetalt», men at de uansett var glade for å hjelpe. Michael legger også vekt på hva som faktisk kunne skje i Sarajevo:

Det var jo den ene gangen, når den gamle mannen og den lille gutten banket på å lurte på om de kunne bo her med oss. Det at de ikke hadde noe sted å være og måtte gå rundt om dagen der de enkelt kunne blitt skutt er bare en ekkel følelse egentlig. Dette kunne faktisk ha skjedd i Sarajevo med ekte mennesker. Hvis jeg hadde sagt nei hadde de ikke hatt et sted bo og en liten gutt måtte ha gått rundt på gaten redd for å bli skutt. Dette er bare helt sykt, og at dette har faktisk skjedd med en hel by er helt forferdelig (Michael, elevtekst, 2021).

Michael gjør det tydelig at valget hans baserer seg på at han synes det er helt forferdelig at dette skjedde i virkeligheten. Elevene hadde sett dokumentarer, og arbeidet med ulike primær- og sekundærkilder i forkant av spillingen. Videre forteller han at dette også er et valg han ville tatt i virkeligheten, og forklarer dette med: «fordi jeg kunne aldri tenkt å være i deres situasjon og noen hadde sagt nei til meg» (Michael, elevtekst, 2021). Han setter seg inn i situasjonen når han tar valgene, og han handler mot andre som han vil at de skulle handlet mot han selv, hvis han var i samme situasjon. Dette viser at han bryr seg om hvordan menneskene i byen faktisk hadde det, som igjen tyder på affektiv empati gjennom omsorg.

Flere andre elever ville sette seg inn i situasjonen. Her snakker Even om «quiet house»-lokasjonen:

Jeg har spilt *This War of Mine* før på fritiden min, og visste derfor at det bor et gammelt ektepar der. Vi valgte å ikke dra der siden vi ikke ville synke så lavt at vi begynner å stjele fra eldre folk, og fordi det ville gjort karakterene våre trist - depressed. Vi havnet aldri i en posisjon der vi så oss nødt til å stjele fra dem, og derfor dro vi heller til steder der vi ikke trengte å stjele. En annen grunn til at jeg ikke ville dra dit er fordi jeg forsøkte å sette meg selv inn i situasjonen og tenke på om jeg virkelig ville gjort det i virkeligheten (Even, elevtekst, 2021).

Even prøver å handle som han ville gjort i virkeligheten, og for å gjøre det må han virkelig sette seg inn i situasjonen. Han skriver at han har spilt før, og at han vet hva som skjer i «quiet house». Han utelukker ikke at de, dersom de på et tidspunkt er helt avhengige av disse ressursene, kunne tatt dem. Gjennom svarene hans ser vi at han virkelig prøver å ta de valgene han mener er de rette i den situasjonen «han» nå befinner seg i. Han skriver også: «[...] selv om det er krig skal man prøve sitt beste på å fortsatt være et godt menneske» (Even, elevtekst, 2021). Det var andre elever som på forhånd ikke hadde gjort seg så mange tanker om hvor fæl krigen faktisk var for dem som opplevde den, og det kan se ut som at spillet var med på å hjelpe disse elevene med å forstå nettopp dette. Elin (elevtekst, 2021) skriver at valget om å gi medisiner til noen små barn for å redde moren deres, virkelig gjorde inntrykk på henne. Det fikk henne til å forstå hvor forferdelig det må ha vært å leve under krigen. Selv om Michael (elevtekst, 2021) viser at han visste noe om kontekst, får også han den samme forståelsen gjennom spillet: «Dette er bare helt sykt, og at dette har faktisk skjedd med en hel by er helt forferdelig». Han viser at spillet virkelig har gitt ham en forståelse av hvor forferdelig krig kan være.

Natt til dag 6 dro vi til Quiet house for å lete etter ressurser. Da vi kom til inngangsdøra så vi at det var to gamle folk som satt i stua og snakket. Da mannen hørte oss kom han ut og sa at han ikke ønsket oss der, at kona hans var syk og at vi burde dra. Da havnet vi i et dilemma som vi synes var vanskelig å løse. Hvor desperate var vi egentlig? Var det helt nødvendig for oss å få tak i mat og annet denne natta eller kunne vi vente en ekstra dag? Vi konkluderte til slutt med at vi heller burde dra hjem og vente til neste natt. Det var ikke verdt å drepe noen for å få tak i litt ekstra mat (Ina, elevtekster, 2021).



Som man kan se, er det mange som føler på dilemmaet i «quiet house». Ina og partneren hennes drar dit natt seks, og etter en diskusjon kommer de til slutt fram til at det ikke er verdt å drepe paret for å få tak i litt ekstra mat. En annen elev, Nina, var så uheldig at partneren Eva var syk den dagen de ankom «quiet house». Hun fikk ikke diskutert med henne, slik Ina fikk. Likevel kom hun fram til «at det så virkelig ut som den gamle damen trengte medisinerne, og begge trengte mat» (Nina, elevtekst, 2021).» Videre begrunner hun det med at de ikke trengte medisinerne der og da, og at hvis det skulle være nødvendig ved et annet tidspunkt, kunne hun eventuelt ta det valget i fellesskap med partneren sin, etter å ha diskutert det.

### Tvungne valg

I ulike stadier av spillet, skjedde det noe med noen av elevene - det virket nesten som at de ikke lenger så noen annen mulighet enn å ta de valgene de tok. For disse elevene var det ikke lenger et dilemma å ikke stjele eller drepe, det var noe de var nødt til å gjøre. Mye tyder på at de distanserte seg fra situasjonen, og handlet uten tanke på etikk og moral. Ved ulike situasjoner skjedde dette hos hele ti av elevene. For de fleste var begrunnelsen at situasjonen var såpass fæl at dersom de hadde valgt å handle «moralsk rett», ville de ha dødd selv.

Vi var fattige, og måtte dra ut til andre plasser for å finne litt mat. Alt vi gjorde var å prøve å overleve. Vi møtte mange farer, vi drepte folk, og vi mistet Marko da han prøvde å finne mat (Carl, elevtekst, 2021).

Carl kom fram til at alt de gjorde, var basert på en tanke om de måtte gjøre alt for å overleve. Han mener at det var helt nødvendig å drepe i forsøket på å finne mat. Dette resulterte i at blant annet Marko, en av karakterene deres, døde.

Den ene natten dro vi til “quiet house” som i utgangspunktet skulle være en veldig rolig plass, men vi ble møtt av et ektepar med kniv i hendene. Vi hadde derfor ingen andre valg enn å drepe dem, hvis ikke ville Marko dødd selv. Dette sier ganske mye om hvor feil det går an å ta, og at man alltid må være forberedt. Det forteller også at de som faktisk bodde under beleiringen i Sarajevo ble utsatt for stor fare hver eneste dag (Elin, elevtekst, 2021).

Elin, en elev som både i teksten og loggen sin viser uttrykk for alle de ulike valgene, viser at hun føler seg tvunget til å handle - å flykte er ikke et alternativ. Det er en «drepe eller bli drept»-situasjon, som førte til at hun måtte drepe det gamle paret. Problemet er at

informasjonen hennes er feil. Det gamle paret er fredelige, det eneste de vil er at ingen skal stjele medisinen den gamle kona er avhengig av for å leve.

Man kan ikke gå ut på dagen fordi da er det fare for å bli skutt. Da må man gå ut om natten og stjele fra andre som er i samme situasjon som deg selv (Eva, elevtekst, 2021).

Eva gir uttrykk for at om natten må man ut for å stjele. Målet med nettene er nærmest å stjele så mye som mulig fra andre i samme situasjon. Byttehandel nevnes for eksempel ikke.

Etter en stund så vi oss nødt til å stjele for å overleve, og stjal fra noen folk som bodde i et ødelagt hus. De hadde våpen, men det virker som at de bare ville leve et ok liv og overleve krigen. Marko ble depressed av å stjele fra dem (Even, elevtekst, 2021).

Even og hans samarbeidspartner kommer til et punkt der de ikke lenger ser noen annen mulighet enn å stjele for å overleve. Til tross for at de konkluderte med at det virket som en gruppe som bare ville leve et helt OK liv, tvang situasjonen dem til å stjele.

Frank, Helle, Svein, Ina og Vetle kom etter hvert til den samme konklusjonen. Situasjonen var såpass hard og vanskelig, at drastiske handlinger måtte til for å overleve. Ina og Vetle kaller natte-turene sine for plyndring og før de går ut om natten, er planen å stjele så mye de klarer uten å risikere sine egne karakterers liv. De rettferdiggjør dette med at: «[...] nødvendigheten for mat bare blir større og større [...]» (Ina & Vetle, elevlogg, 2021).

### Reaktive valg

Det var ikke mange valg som var basert kun på en reaktiv respons av elevene. Men det er fortsatt interessant å se på, da det sier noe om innlevelsen disse elevene opplevde. Det var tre forskjellige elever som handlet reaktivt i den samme situasjonen. Det var i «quiet house».

Jeg angrer på at jeg drepte det gamle paret i “Quiet House”, jeg trodde at de ville prøve å angripe oss og jeg ville ikke ta den sjansen. Men etter jeg hadde drept dem så jeg at det bare var et gammelt par som trodde de hadde funnet et trygt sted å bo. Etter at vi fant ut at de var uskyldige ble karakteren som drepte dem trist, jeg vet ikke om dette gjorde noe men du får jo litt empati (Are, Elevtekst, 2021)

Natt til dag 6 dro Marko til lokasjonen “Quiet House”. I utgangspunktet ante vi fred og ingen fare, fordi basert på informasjonen om stedet virket det som en rolig plass. Det skulle vise seg å være feil når vi kom frem, fordi når vi kom der ble vi møtt av et gammelt ektepar med hver sin kniv i hånden klare til å angripe oss. Vi fikk fullstendig

panikk og endte opp med å drepe dem med spaden vi hadde tatt med. Etter vi hadde drept dem, var både jeg og Are helt i sjokk (Elin, elevtekst, 2021).

Are og Elin var på samme gruppe, og du kan se at begge oppfattet situasjonen likt. De leste beskrivelsen og antok at det var trygt. De gikk inn med senka skuldre. Beskrivelsen er:

It's in a housing estate that remains almost untouched. It's a calm area of little houses with porches and gardens. Most of those houses are still inhabited-people are trying to lead normal lives there. We've got nothing to look for there, unless we're willing to steal (This War of Mine).

Det virker som at de kan ha lest feil, og antatt at det ikke var noen der i det hele tatt. I det de da blir møtt av Bernard (mannen), kan det se ut som at de fikk panikk og drepte han.

Katia og jeg skulle plyndre et stille hus, men huset var ikke tomt. Det var et gammelt ektepar som satt i stuen. Gamle mannen reiste seg og sa "gjør hva du vil men ikke rør oss". Da Katia begynte å plyndre reiste gamle mannen seg og løp til kjelleren. Katia fulgte han til kjelleren og drepte han fordi hun så noe i hånden og trodde at det var et våpen. Men det var bare noe ufarlig. I virkeligheten skulle jeg avtale med mannen for at ingen ville skade hverandre. I virkeligheten er det ikke så lett å drepe et menneske. Jeg ville unngå voldelige og farlige situasjoner (Yngve, elevtekst, 2021).

Mye tyder på at Yngve forventet at det hele skulle gå rolig for seg. Han leste at det var et stille hus, og trodde at det ikke kom til å være noen der. Det kan virke som det første sjokket gikk over, men når Bernard fulgte etter dem ned til kjelleren, ble han skremt, og reagerte med å drepe den gamle mannen. Yngve angrer og skriver at han «ville unngå voldelige og farlige situasjoner (Yngve, elevtekst, 2021). Han og partneren Michael har ikke skrevet mye i loggen sin, men gjennom det de har skrevet, ser det ut som at dette stemmer. De spilte ganske forsiktig, og ønsket ikke å havne i farlige situasjoner. På et tidspunkt «turte» de ikke hjelpe noen barn fordi de var redde for at de skulle bli ranet. Det er interessant at i det øyeblikket de skal beskrive slike valgsituasjoner, skriver han ikke lenger: «jeg og vi», men i stedet Katia - karakteren de styrte. Dette står i kontrast til når han tar valg han synes er mer etiske rette, skriver han «jeg»: «Jeg har møtt en bestefar, og han var med barnebarnet sitt og de hadde ikke noe sted til å gå, de fikk bo med oss og vi hjelper hverandre» (Yngve, elevtekst, 2021). Her viser han at han lever seg inn i spillet, og dermed skaper en affektiv kobling mellom seg selv og karakterene i spillet.

Som vi kan se var ikke planen til noen av disse tre elevene å drepe noen som helst, de handlet ut fra en panisk reaksjon.

### Oppsummering etiske dilemmaer

Det kan se ut som at det var ved lokasjonen «quiet house» de vanskeligste valgene ble tatt, og det var her flest viste refleksjoner og forståelse. I tillegg var det ved «quiet house» elevene handlet mest ulikt. Her var det alt fra reaktive valg der noen valgte å drepe det gamle paret, til dem som lot være å stjele fra dem, selv om det risikerte deres egne karakterers liv. Det virker som at de ulike dilemmaene påvirkes av hvor mye ressurser elevene har. De fleste elevene viser at de ønsker og prioriterer at karakterene de selv styrer, skal overleve; å hjelpe andre de møter kommer nest i køen. Dette kjennetegner i aller størst grad de elevene som tar fremgangsrettede valg. Kampen om ressurser er tydelig hos alle elevene - spørsmålet er bare hvor langt de er villige til å gå for å få det de trenger, og hvordan de begrunner dette. Noen av elevene gikk inn i spillet med mål om å unngå å ta uetiske valg, men endte fortsatt opp med å ta valg de ikke ønsket. Elevene som lever seg skikkelig inn i spillet kan til tider bli så stresset at de tar valg de ikke så for seg at de kom til å ta, noe som kan stride imot planen deres om å unngå uetiske valg. Mye tyder på at flere har fått en forståelse for hvor vanskelig en beleiring kan være for en befolkning. Det kan se ut som at elevene har en kognitiv empati for de ulike menneskene de møter; de er klare over de problemene de står overfor, men den affektive tilknytningen til karakterene de selv spiller, er den som i størst grad påvirker valgene deres. Flere av de som tok tydelige fremgangsrettede valg, skilte i stor grad spillet fra virkeligheten, og forklarer ofte at dette er valg de kanskje ikke ville ha gjort i det virkelige liv. Det er valg de på sett og vis «vet» ikke er helt «rett», og viser en forståelse for konteksten og empati.

### Affektive tilknytninger og reaksjoner

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke affektive tilknytninger elevene skaper, både med karakterene de selv spiller, og med andre karakterer de møter gjennom spillet. For å svare på dette forskningsspørsmålet er det kun i elevtekstene det har blitt funnet tegn på affektiv historisk empati. Forskningsspørsmålet er som følger:

**Forskingsspørsmål 2:** Hvilke **affektive forbindelser** skaper elevene mellom seg selv og med karakterene de møter i spillet gjennom tekstproduksjon?

Tabell 7: Oversikt over svar på FS 2

Kategorier	Antall noteringer	Antall elever
Fokusskifte	179	19
Omsorg	73	19
Forbindelser mellom seg selv og karakter(er)	42	16

### Fokusskifte

Når en leser gjennom tekstene kan en se at elevene flere ganger går fra å snakke om «de» (karakterene de spiller), til «vi» eller «jeg» (karakterene de spiller og seg selv). De bytter perspektiv, og de bytter på hvorvidt de er en del av de ulike valgene og situasjonene eller ikke. De som lever seg inn i spillet har en tendens til å gjøre dette oftere. Dette tyder på at elevene ikke bare lever seg inn i spillet - de skaper også affektive tilknytninger til karakterene de spiller, siden de skifter fokus mellom seg selv og en «historisk person». Flesteparten av elevene ønsker å gjøre så mye de kan for å se at karakterene deres, eller at «vi» og «oss», skal overleve. Ting tyder på at de nesten føler seg som en del av gjengen de spiller, og at valgene blir tatt i fellesskap med dem. Når fæle ting skjer, er det flere av elevene som skriver at både de selv og karakterene deres blir lei seg, eller føler anger. Ikke bare handler de sammen, de føler sammen. Mange av elevene stiller seg virkelig i karakterenes sko og gjennom dette viser de stor grad av historisk empati. På den andre siden er det interessant at elevene viser mindre affektive tilknytninger og relasjoner i loggene. Det kan virke som at loggene er brukt mer for å ganske objektivt notere ned hva som har skjedd, og elevene viser lite til fenomenet at de skifter fokus mellom seg selv og den/de de spiller.

Magnar er en elev som virkelig setter seg inn spillet og situasjonen. Han bruker konsekvent «vi», «jeg» og «oss» når det er snakk om valg og hendelser som skjer i spillet:

En annen gang når vi skulle ut å plyndre, gikk vi til et hus der det ikke stod noe i beskrivelsen om fare. Da vi ankom huset, så vi at det var et gammelt ektepar som bodde

der. Som sagt måtte vi tenke mest på oss selv i dette spillet, så vi valgte å “låne” litt ressurser av dem. Det verste av alt var at den gamle mannen fulgte etter oss og så på mens vi ranet dem uten å gjøre noe. Derfor lot vi det være igjen litt medisiner til dem, men siden det er et single-player spill vil det ikke ha noe å si hvem vi stjeler i fra (Magnar, elevtekst, 2021).

Dette viser det skiftende fokuset mellom ham selv og den historiske personen, samtidig som det viser at han lever seg skikkelig inn i spillet. Alle som var med på prosjektet viser dette fokusskiftet mange ganger i løpet av elevtekstene sine. Det viser at det ikke bare er den kognitive empatien som spiller inn i valgene deres, men også de affektive tilknytningene de skaper mellom seg selv og karakterene de spiller. Det er interessant at dette fokusskiftet er noe man kan se hos alle elevene, selv de som svarte kort og lite utfyllende. Elever som Anders, Bernt, Jarle og Yngve skifter konsekvent fokuset gjennom tekstene sine. Jarle skriver dette:

I det ene huset vi var innom bodde det et eldre par. De fikk øyet på oss når vi skulle stjele mat og medisiner fra dem. Den gamle mannen ba oss om å la dem være fordi hans kone var syk og trengte alt hun kunne av medisiner og mat. Vi diskuterte saken og vi endte opp med å ignorere hva mannen sa og ta det vi trengte. Jeg angret litt på dette fordi jeg ikke tror at vi trengte de ressursene så mye som vi trodde. Når vi kom tilbake til huset en annen natt var den eldre damen død, og mannen hennes hadde tatt sitt eget liv. Jeg angret på valget jeg tok fordi jeg tror vi kunne endret utfallet og reddet det eldre paret (Jarle, elevtekst, 2021).

Det var ikke karakterene hans som var innom det eldre paret og stjal alt av medisiner og mat, det var «vi». Han var en del av gruppen som gjennomførte handlingen. Det er tydelig at han og partneren hans tok valget, men det var sammen med karakterene deres at de faktisk gjorde det. Mot slutten av utdraget gjør han det tydelig at han angret på det de gjorde, siden han kunne ha reddet det gamle paret istedenfor å stjele fra dem.

Situasjonen startet med at vi søkte gjennom et hotell. Deretter gikk vi inn i hotellrommet til noen. Vi skvatt og bekymra oss for å bli angrepet, men mennene vi møtte var vennlige. Siden vi hadde kommet til hotellet med et mål om å få tak i mer mat, gikk vi gjennom de personlige eiendelene deres. Uten å tenke oss om stjal vi alt maten til disse mennene (Andrine, elevtekst, 2021).

Selv om dette er et valg det er tydelig at hun angrer på, tar hun selv eierskap til valget. Det er ikke bare karakterene som tar valget, det er «vi». En kombinasjon av både henne, partneren hennes (som ikke er med på prosjektet) og karakterene de spiller. Like etter skriver hun at karakteren deres, Pavle, «følte seg skyldig og skamfull» (Andrine, elevtekst, 2021). Og rett etter det igjen hvordan valgene deres hadde fått han til å føle seg dårlig. Hun viser tydelig at hun skifter fokus mellom karakterene og seg selv.

Jeg tok et vanskelig valg i spillet og det var når vi gikk til det eldre paret sitt hus fordi alle sultet så vi måtte stjele mat fra noen så når vi så at de hadde masse mat så tok jeg et vanskelig valg og drepte 2 eldre folk får å redde 3 unge og spreke voksne (Frank, elevtekst, 2021).

Fokusskiftet kommer tydelig fram i dette. utdraget: først snakker Frank om at han måtte ta et valg, så gikk «vi» til et eldre hus, så tok han et vanskelig valg for å redde tre «unge spreke voksne (karakterene han spilte)». Det foregår stadig et bytte mellom ham selv, vi (ham selv og de han spiller) og dem (karakterene han spiller). Han prøver å rettferdiggjøre valgene sine basert på alle disse perspektivene. Han ser ulike perspektiver, enten bevisst eller ubevisst, og han bytter mellom disse. Fokusskifte er tett knyttet opp mot perspektivtaking, og dermed historisk empati.

Det var et valg jeg angret skikkelig på etter at jeg var ferdig med spillet. Jeg angret på at vi tok valget å ikke bygge noe for å beskytte oss. Vi tenkte at det ikke var så viktig. Da vi ble angrepet for første gang tenkte vi ikke noe særlig over det. Vi trodde ikke det skulle skje ofte. Men da vi kom til dag 7 og oppover ble vi angrepet igjen og igjen. Vi mistet mye viktig ressurser under disse angrepene, og stakkar pavle som måtte holde vakt ble skadet flere ganger. Vi hadde ikke bandasjer til å hjelpe Pavle så etter Pavle ble skadet var vi ekstremt redde for å bli angrepet igjen. Vi fryktet at Pavle kunne dø (Svein, elevtekst, 2021).

Her ser man et gjennomgående fokusskifte mellom «vi» og Pavle. Det var «vi» som ikke klarte å beskytte Pavle. Det er uklart om han mener «vi» som i han og Even, eller han og resten av karakterene. Det virker som at Svein føler på et ansvar overfor karakterene sine, og han setter seg inn i situasjonen gjennom det skiftende fokuset mellom seg selv og Pavle. Som man kan se i tabellen innledningsvis, viser alle elevene på et eller annet tidspunkt dette fokusskiftet, og med utgangspunkt i Boltz (2017, s. 16), kan man anslå at stort sett alle elevene etablerer ulike affektive koblinger.

## Hvem viser «care» eller omsorg?

For å finne ut hvilken omsorg elevene føler for de ulike karakterene de møter og spiller, ble det klart at de måtte bli delt inn etter hvem de faktisk bryr seg om. Det kan gi leseren en indikasjon på hvor villige elevene er til å skape relasjoner og tilknytninger til ulike karakterer. Samtidig sier det noe om hvem de faktisk får affektive relasjoner til - og hvorfor. Utdragene viser også hvor mye elevene faktisk bryr seg om den historiske situasjonen de er satt inn i. Kategoriene er tett knyttet opp mot Barton og Levstik (2004) sin teori om «care» som et uttrykk for affektiv historisk empati.

## Hvem bryr seg om både egne karakterer og andre?

«Care» eller «omsorg», altså det faktisk å bry seg, krever at man har satt seg skikkelig inn i situasjonen og har en forståelse for hva det er som skjer. I den første delen av analysekapittelet er det en analysekategori som heter «godhjertede valg». Denne kategorien kunne nesten vært kalt: valg der elevene viser at de bryr seg om andre. Når elevene tar godhjertede valg, eller valg der de viser at de ønsker andre vel, tyder det på at de bryr seg om karakterene de møter, som igjen forutsetter at de har evne til å sette seg inn i andres situasjon og forstå den. Ifølge Barton og Levstik (2004) er det å kunne sette seg inn i folks liv og situasjon er et tydelig tegn på at elevene uttrykker «omsorg», som igjen er et sentralt aspekt for affektiv historisk empati. Stort sett alle elevene viser ved ulike situasjoner at de bryr seg, spesielt om de karakterene de selv spiller. Det gikk oppfor Andrine når hun så hvordan den ene karakteren hadde det:

Jeg merket en ny status på den ene karakteren, “sad”. Det traff meg at karakterene jeg kontrollerer i spillet også har sine egne følelser. De er mennesker de også, akkurat som meg. Hendelsene karakterene går gjennom påvirker den psykiske helsen deres, og mitt valg fikk Pavle til å føle seg skyldig (Andrine, elevtekst, 2021).

Andrines valg gjorde at en av karakterene hennes ble lei seg, noe hun virkelig kjente på. Uten å ha tenkt over det, hadde hun begynt å bry seg om karakterene. Spillet mekanikk kan bidra til at elevene får en forståelse for de spillbare karakterenes følelser. Denne forståelsen bidro til at Andrine forstod hvordan Pavle hadde det, som igjen førte til at hun følte på en slags omsorg for ham. Innledningsvis i elevteksten hennes skriver hun:

I et spill kan jeg samhandle og påvirke det som skjer selv. Spillet gir meg en bedre forståelse på en krig og hvordan det følelsen under en beleiring påvirker alle



handlingene, både det gode og det dårlige. Det får meg til å få et bedre innblikk og perspektiv på krigen (Andrine, elevtekst, 2021).

Andrine styrer handlingene til karakterene, og hun tydeliggjør at dette bidrar til at hun får et bedre innblikk og perspektiv på krigen, samtidig som hun kan kjenne litt på følelsene man kan ha under en beleiring. Det hjelper henne til å sette seg inn i situasjonen, noe som kan bidra til at hun bryr seg om – og utvikler affektive koblinger med de ulike karakterene hun spiller. Hun viser tidlig i teksten at hun forstår konteksten og det bidrar til at hun lettere kan sette seg inn i situasjonen. Ikke bare bryr hun seg om sine egne karakterer, men mye tyder på at flere av valgene hennes baserer seg på at hun også bryr seg om de ikke-spillbare karakterene hun møter gjennom spillet:

Noen dager inn i spillet kom det en kvinne som banket på huset vårt. Hun spurte om vi kunne gjøre henne en tjeneste. Hun ønsket at vi skulle hjelpe henne å blokkere vinduene til leiligheten hennes ettersom ranere, mordere eller andre kriminelle skulle bryte seg inn. Det var en spesielt farlig situasjon for henne, siden hun var en kvinne og hadde en ung datter. Vi var skeptiske i begynnelsen, men vi hadde ikke hjertet til å si nei (Andrine, elevtekst, 2021).

Selv om det her tyder på at hun klarer å bry seg om andre hun møter, kanskje spesielt i akkurat denne situasjonen, er det andre ganger hun viser at hun ikke bryr seg like mye om dem hun møter:

Det merkes i det forrige svaret mitt at jeg var litt nølende og angret på det ene valget mitt. Det var når jeg bestemte meg for å stjele alt av maten til en gruppe med menn. Dilemmaet mitt var at jeg enten stjal alt maten til disse fremmede, eller lot mine egne karakterer sulte. Jeg kunne også ha stjålet for eksempel halve maten deres. I akkurat det øyeblikket virket det første alternativet som en god løsning (Andrine, elevtekst, 2021).

Her baserer hun utelukkende valget om å stjele på å sørge for at hennes egne karakterer overlever. Det er tydelig at hun angret, som viser at hun til en viss grad bryr seg, men at når det kommer til «oss eller dem» velger hun «oss». På tross av dette gjør hun det tydelig at hun stort sett bryr seg om både dem hun spiller, og de ikke spillbare karakterene hun møter gjennom spillet.

Elin har også satt seg godt inn i beleiringen, og viser at hun ikke bare bryr seg om karakterene hun spiller, men også dem hun møter:

Grunnen til at valget om å si “maybe later” til kvinnen som spurte om hjelp til å barrikadere vinduene hennes gjorde så sterkt inntrykk på meg, var fordi vi aldri hørt noe fra henne igjen. Hva kan ha skjedd med hun? Lever hun i det hele tatt? I såfall hvordan har hun det? Har hun nok mat? Er hun syk? Er hun skadet? Eller har hun blitt kanskje blitt drept? (Elin, elevtekst, 2021)

Hun angrer på at hun sa «maybe later» til en kvinne som trengte hjelp og hun bryr seg om hva som skjer med denne kvinnen videre. Det kan virke som at hun er redd for at hun selv skal være ansvarlig for kvinnens død og som om hun har en slags omsorgsfølelse for kvinnen.

Ina kommer med et interessant utsagn i sin tekst: «Vi satte oss et mål i starten av spillet om å ikke drepe før det ble helt nødvendig eller at vi trengte å drepe for å forsvare oss selv» (Ina, elevtekst, 2021). Først virker som om hun ikke ønsker å skade andre, men hvis man ser nærmere på det hun faktisk skriver, sier hun at de ikke skal drepe så lenge det ikke blir «helt nødvendig». Det tydelig at hun er villig til å gå ganske langt for å sørge for at egne karakterer overlever, selv om det kan gå på bekostning av andre. Det kan se ut som om hun kun bryr seg om sine egne. Litt lenger nede i teksten viser hun at det ikke stemmer:

Natt til dag 6 dro vi til Quiet hus for å lete etter ressurser. Da vi kom til inngangsdøra så vi at det var to gamle folk som satt i stua og snakket. Da mannen hørte oss kom han ut og sa at han ikke ønsket oss der, at kona hans var syk og at vi burde dra. Da havnet vi i et dilemma som vi synes var vanskelig å løse. Hvor desperate var vi egentlig? Var det helt nødvendig for oss å få tak i mat og annet denne natta eller kunne vi vente en ekstra dag? Vi konkluderte til slutt med at vi heller burde dra hjem og vente til neste natt. Det var ikke verdt å drepe noen for å få tak i litt ekstra mat.

Dette gjorde inntrykk på meg fordi det fikk oss virkelig til å tenke. Jeg synes fortsatt at vi tok det rette valg til slutt. Jeg hørte fra noen av de andre i klassen at de hadde drept dem og at det ikke var så smart fordi det gikk utover spillernes psykiske helse. De ble veldig triste, og konklusjonen ble derfor at det førte til mer negativt enn positivt ettersom de ikke var så sultne (Ina, elevtekst, 2021).

Even viser også tydelig at han bryr seg om både sine egne og andre karakterer. Han reflekterer over et valg der han risikerte livet til Marko for å redde en mann som kom på døren og spurte om hjelp:

Et av de valgene som gjorde mest inntrykk på meg var når en mann kom på døra og ba om at vi bli med og hjelp til med å redde folk ut av en sammensatt bygning. Selv om vi ikke var sikre på at Marko ville overleve det sendte vi han for å hjelpe til. Jeg synes det var fint, for selv om det er krig skal man prøve sitt beste på å fortsatt være et godt menneske (Even, elevtekst, 2021).

Michael er tydelig på at han føler en slags omsorg for både de han møter gjennom spillet og de han selv spiller:

Kom det to små barn som trengte medisin til den syke moren sin. Men vi hadde bare en medisin igjen Og en av mine karakterer var syk så jeg visste ikke helt hva jeg skulle gjøre. Jeg endte opp med å gi de to barna medisinen med en tanke på at de kanskje kom tilbake for å gi oss noe. Min karakter Ble frisk etter noen dager så det gikk fint hvis jeg ikke hadde gitt medisinen til de to barna kunne de ha mistet moren sin og det hadde vært tragisk (Michael, elevtekst, 2021).

Her viser Michael at selv om han er bekymret for sin egen karakter, er han villig til å hjelpe den syke moren som trengte medisin. Til slutt viser han at han er fornøyd med valget da hans karakter etter hvert ble frisk.

Under «fokusskifte» var det et utdrag fra teksten til Jarle. Han hadde valgt å stjele medisiner og mat fra et gammelt par. Han tok valget for å sikre overlevelsen til sine egne. Jarle viser at han bryr seg om de han styrer, men skriver også dette om valget: «Jeg angrer på valget jeg tok fordi jeg tror vi kunne endret utfallet og reddet det eldre paret» (Jarle, elevtekst, 2021). Dette tyder på at han også brydde seg litt om det gamle paret. Han ønsket egentlig ikke å stjele alt fra dem, og skulle gjerne ha gjort om på valget for å redde dem. Det å angre på «egoistiske» valg, er noe som kjennetegner flere: Ali, Andrine, Are, Carl, Elin, Helle og Svein. Enkelte av disse har blitt kategorisert som elever som kun bryr seg om sine egne, fordi helheten antyder nettopp det. Kanskje det er enkelte valg de angrer på, men mye tyder på at dette bare er for å ha noe å skrive på spørsmål 3, som spurte etter om det var noen valg de angret på.

Hvem bryr seg kun om egne karakterer?

Flere av elevene snakker stadig om at de er egoistiske, eller at de må tenke på seg selv, og at de ikke kan tenke på de ikke-spillbare karakterene de møter i spillet. Dette er svært

interessant. Når de skriver at de må tenke på «seg selv», gjør de ikke det: de tenker på karakterene de spiller, og hvordan de kan få det best og enklest mulig. Selv om de skiver at de ikke bryr seg om dem de møter, bryr de seg veldig om dem de spiller, uten at de er klare over at dette tyder på at de ikke er egoistiske. Det virker som om tanken bak det de gjør ikke er å komme seg langt i spillet, men heller at karakterene deres skal overleve så lenge som mulig. Dette er også et tegn på «caring about», siden det er enkelte karakterer de bryr seg om mer enn andre (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Elevene som viser at de kun bryr seg om karakterene de spiller er: Svein, Ali, Helle, Jarle

Det er flere eksempler der elevene mener at de er egoistiske:

Vi lærer at alle må være egoistiske for å overleve ved å stjele mat og andre ressurser for å overleve. Vi forstår hvilke forsyninger som var vanskelig å få tak i under beleiringen. For eksempel medisiner og mat (Svein, elevtekst, 2021).

Jeg tror ikke jeg hadde tatt de samme valgene som karakterene måtte gjøre siden jeg tror at jeg ikke ville ha drept noen eller ha stjålet så mye, men når overlevelses instinktet kommer inn bryr du deg lite om andre folk enn deg selv og din familie eller gruppe i dette tilfellet (Ali, elevtekst, 2021).

Ali sier at han ikke ville handlet på den måten «karakterene» gjorde, men at når overlevelsesinstinktet slår inn, bryr en seg lite om andre. Han ikke bryr seg ikke om de ikke-spillbare karakterene han møter, men heller de han styrer. De føler han sterk omsorg for, og satt i samme situasjon, tror han at han ville ha gått langt for å forsvare de han bryr seg om.

Helle kommer med en interessant refleksjon:

Ja, det var noen dilemmaer om hva som var rett og galt, en av de var de gamle folkene hvor å la de ha medisiner kanskje var rett gjort men konsekvensene går utover oss, noen andre var da det kom barn på døren som ville ha medisiner til moren sin, vi hadde ingen medisiner men hva hadde vi gjort om vi hadde dem? I spillet kjemper du i hovedsak for deg selv og burde bruke medisiner på deg selv, men det sitter litt i samvittigheten og du kjenner godt på den empatien du får ovenfor karakterene når du sender unge barn tomhendt hjem som er redde for å miste moren sin (Helle, elevtekst, 2021).

Det er tydelig at hun synes at noen av valgene er vanskelige, og at det ikke alltid er lett å vite hva som er rett og hva som er galt. Hun konkluderer uansett med at man i spillet kjemper for «deg selv»; hun tar valg basert på hva som mest sannsynlig sørger for den spillbare karakterens overlevelse. Tidligere ble det skrevet om at enkelte av elevene angret på noen av valgene de tok overfor andre, men at helheten fortsatt tydet på at enkelte av disse elevene kun brydde seg om de karakterene de styrte selv. Jarle er en av disse:

I det ene huset vi var innom bodde det et eldre par. De fikk øyet på oss når vi skulle stjele mat og medisiner fra dem. Den gamle mannen ba oss om å la dem være fordi hans kone var syk og trengte alt hun kunne av medisiner og mat. Vi diskuterte saken og vi endte opp med å ignorere hva mannen sa og ta det vi trengte. Jeg angret litt på dette fordi jeg ikke tror at vi trengte de ressursene så mye som vi trodde. Når vi kom tilbake til huset en annen natt var den eldre damen død, og mannen hennes hadde tatt sitt eget liv. Jeg angret på valget jeg tok fordi jeg tror vi kunne endret utfallet og reddet det eldre paret (Jarle, elevtekst, 2021).

Når han tar valget, setter han sine egne overlevelse først, og at han føler en slags omsorg ovenfor dem. Han er villig til å ta lite moralske valg for å sørge for deres overlevelse. I ettertid viser han at han angret litt, men mye tyder på at han skriver dette for å svare på oppgaven, kanskje mer enn at han mente det. Det blir bare spekulasjoner, men helhetsinntrykket av teksten tyder på det. At han uansett viser at han angret, tyder på at han også føler en slags tilknytning til de han møtte, noe som igjen gjør at han kanskje ikke bare bryr seg om sine egne.

Hvem bryr seg ikke om noen?

Det var ingen av elevene som ikke brydde seg om sine egne karakterer, så det er ingen eksempler eller antydninger om at det var enkelte som kun brydde seg om ikke-spillbare karakterer de møtte underveis. Flestparten av elevene bryr seg om karakterene de spiller gjennom hele spillet. Magnar så på spillet kun som et vanlig spill, og ting kan tyde på at han aktivt prøvde å ikke bry seg om dem han spilte, eller de han møtte:

I dette spørsmålet vil du sikkert fram til at vi skal føle empati med spillet, eller historisk empati. Men jeg ser på dette spillet som alle andre spill, et helt vanlig spill. Derfor sliter jeg litt med å komme inn i det rette tenkesettet som førte til at jeg ikke følte mye empati

med karakterene. Derfor har ingen av valgene vi har gjort eller konsekvensene vi har forårsaket, gjort særlig inntrykk på meg (Magnar, elevtekst, 2021).

Magnar skriver at han ikke ser på spillet som noe annet enn et spill, og at det derfor er vanskelig for ham å sette seg inn i karakterenes tankesett. Like under skriver han at han kommer på en situasjon som han følte litt på:

Det eneste jeg kommer på var da vi skulle plyndre Supermarket, men ble avbrutt av en soldat som prøvde å skade en jente. Først hørte vi på samtalen gjennom en dør for å være sikker på hva som foregikk. Da vi hadde fått bekreftet at han skulle gjøre henne vondt, snek vi oss inn bak soldaten. Heldigvis hadde vi en kniv, og når du knivstikker noen i form av et bakholds angrep i TWOM, er det et garantert drap.

Jeg tror det var dette valget som gjorde mest inntrykk på meg fordi det var vårt første drap i spillet. Da gikk det opp for meg hva som virkelig var nødvendig for å overleve under en beleiring. Vi fikk også et innblikk i hvordan folk ble utnyttet (Magnar, elevtekst, 2021).

Hvis det skulle stemme at han kun ser på dette som et hvilket som helst spill, tyder denne handlingen på noe annet. Her viser han at han er villig til å risikere en av sine egne karakterers liv for å redde en ukjent og tilfeldig kvinne. Det er ikke nødvendigvis bare å «vinne» i spillet som betyr noe for ham, men moralen hans står til tider også overfor ulike utfordringer. Denne handlingen tyder på at han har en viss affektiv tilknytning til kvinnen, siden han setter seg inn i hennes situasjon, forstår hvor vanskelig det må være og velger å hjelpe henne.

Vetle er en elev som i utgangspunktet var misfornøyd med spillet, og han mente at det er andre spill som bedre kunne bidratt til å få en forståelse for konflikten. Selv skriver han at han har fått «lite til ingen utbytte av spillet» (Vetle, elevtekst, 2021). Han begrunner dette med at han synes at spillets mekanismer er urealistiske, som igjen gjør det umulig å føle empati. Han skriver at de lever i «et herskaps hus og har flere materialistiske goder som var langt ifra normen» (Vetle, elevtekst, 2021). Tankene hans rundt spillet påvirker selvsagt svarene som kommer i etterkant, og hvis en bare hadde lest denne innledningen er det lett å anta at han ikke føler på noen som helst empati. Det viser seg at dette ikke er tilfellet. Dessverre svarte han ikke på så mange spørsmål, men det han svarte, tyder på at han føler empati og at han har fått en dypere forståelse for konflikten gjennom spillet:

Men jeg har definitivt blitt preget av spillet. Vi møtte mennesker som trengte hjelp, mennesker som var skadet eller mennesker som hadde et ekstremt behov for ressurser. Skal vi la disse menneskene dø, eller risikere eget liv for andre? Noe annet som definitivt preger synet mitt på konflikten er hvordan spillet får frem matmangelen. Matmangel og mangel på medisiner var et av de største problemene for alle.

Vi stod også overfor valg som var vanskelige. Jeg har fått en helt annen forståelse for mennesker som er utsatt for konflikter, noen ganger er det nødvendig at de stjeler ressurser for å dekke sine egne behov. Jeg vil også tro at den historiske empatien jeg har utviklet fra dette prosjektet hjelper forståelsen min rundt andre konflikter.

Vi møtte mange forskjellige personer med forskjellige mål. Noen ønsket bare å gjøre en god gammeldags byttehandel for å få medisiner og mat. Andre ønsket bare å holde seg utelukket fra omverdenen i den vanskelige konflikten. Så kommer vi til det viktigste spørsmålet i spillet. Skal vi ta hensyn til andre sine behov, eller tenke egoistisk? Visse personer vi møter i spillet tenker veldig egoistisk og utnytter sin sterke posisjon i et ødelagt samfunn. Blant annet var det veldig tøft å se en soldat utnytte en fattig kvinne ved å ta ressursene hennes og voldta henne. Ville det vært en mulighet å stoppe denne forferdelige handlingen samtidig som vi hadde dekket våre egne behov?

I spillet var det mange konsekvenser som gjorde inntrykk på meg. Blant annet synes jeg det var vanskelig å vite hvilke ressurser vi skulle ta vare på og hvilke personer vi skulle stole på. Hvordan preget dette oss? Vi hadde en ganske omfattende matmangel, det preget karakterene våre på en veldig negativ måte. Men vi visste ikke i starten hvor viktig mat var, i byttehandel var mat den viktigste ressursen. Dersom vi hadde visst hvor viktig mat var tidligere i spillet hadde vi kanskje vært i en mye bedre situasjon.

Visse valg angret jeg veldig på at jeg gjorde. Jeg angret veldig på at jeg ikke prøvde å drepe soldaten som voldtok den uskyldige kvinnen. Soldaten var svak, og vi hadde mest sannsynlig drept ham uten store problemer. Men så kommer etikken inn. Skal vi drepe soldaten? Dersom vi hadde drept soldaten hadde vi reddet et liv samtidig som vi kunne ha fått flere ressurser som hadde kommet oss til gode. Våpen var en enormt viktig ressurs på den tiden, og å få ktoa i et våpen hadde gitt oss svært mange fordeler i spillet. Men samtidig ville det ikke være helt riktig å drepe en soldat, soldaten hadde jo ikke gjort noen vonde handlinger mot oss (Vetle, elevtekst, 2021).

Svaret hans inneholder alt fra fokusskifte, omsorg for både egne og andre karakterer og forbindelser mellom ham selv og ulike karakterer i spillet. Magnar og Vetle var de to eneste elevene som kanskje trodde og mente at de ikke brydde seg om noen, men gjennom svarene kan man se at det ikke stemte.

### Forbindelse mellom elever og karakterer

Noen av elevene uttrykker at de føler på de samme følelsene som de ulike karakterene, eller at de blir opprørt av situasjoner som opprører karakterene de spiller. Andrine (elevtekst, 2021) viser at hun bryr seg om karakterene, i tillegg til at hun «ser seg selv» i personene hun møter. Hun gjenkjenner situasjonene og handlingene som skjer i spillet og kobler det til egne erfaringer. Carl kommer med et annet eksempel på dette: «Jeg får litt de samme følelsene som karakteren, jeg føler også en del sinne og tristhet» (Carl, elevtekst, 2021). Det som er interessant med akkurat Carl, er at han er en av elevene som tydelig uttrykker at han handler annerledes i spillet enn i virkeligheten. På tross av dette, tyder likevel svarene hans på at han skaper noen affektive forbindelser med de ulike karakterene i vanskelige situasjoner. Han gjenkjenner og deler følelsene karakterene hans får.

En annen som deler følelser med karakterene sine, er Nina.

Jeg mener at det valget påvirket meg. Når jeg tok det valget, forsto jeg virkelig hvor desperate folk er og hvor farlig situasjonen på den tiden var. Hvis du er villig til å drepe en person fordi de ikke forlot området med en gang har det blitt ganske lille. For meg er ikke å ta et liv en enkel ting, jeg ser for meg at du vil tenke på det hele livet. Jeg forsto hvordan det var og det var et stort sjokk, jeg hadde ikke forestilt meg noe sånt (Nina, elevtekst, 2021).

Nina gjorde et valg hun ikke er fornøyd med, og det resulterte i Markos (en karakter de styrer) død. Følelsene hennes ble forsterket av reaksjonen til de andre karakterene: «Denne døden hadde stor påvirkning på Livia og Zlata psykisk, de begynte å lure på om det var deres feil, eller hva som hadde skjedd om han ikke hadde gått, men en av de i stedet» (Nina, elevtekst, 2021). Hun skriver at hun fikk en slags skyldfølelse, siden hun følte at hun stod ansvarlig for Markos død, på grunn av et lite gjennomtenkt valg. Videre følte Nina at hun, på grunn av det dårlige valget, hadde satt de andre karakterene hennes i en vanskelig situasjon, der det ville være enda vanskeligere å overleve. Det er tydelig at hun bryr seg om dem hun styrer, og at hun skjønner hvor vanskelig det er for dem, både psykisk og fysisk, å miste den sterkeste i gruppen. Videre viser hun at hun forstår «annerledesheten/otherness» ved situasjonen, og at



denne situasjonen kanskje krever at hun må ta andre valg enn hun helst ville ha gjort. Det oppstår en forbindelse mellom henne og Livia og Zlata siden de kjenner på de følelsene som følger av Markos død. Helle skriver også om Marko, men her er rollene snudd. De valgene hun tok i spillet, førte til at alle andre enn Marko døde:

Marko ble veldig depressiv etter 1 uke pga alle menneskene han mistet og da han var helt alene. Selv hadde jeg blitt ekstremt lei meg og mistet alt håpet og motivasjonen til å fortsette gjennom krigen, Marko satt seg på sengen og orket ikke gjøre noe, det er typisk noe jeg hadde gjort om jeg var i den samme situasjonen, når besten døde bodde jeg kun på rommet mitt i mange dager hvor jeg bare grein og spiste mat. Så ja jeg kjenner meg litt igjen i måten Marko reagerte på de andres bortgang (Nina, elevtekst, 2021).

Ikke bare anerkjenner hun Markos følelser, hun knytter dem til egne opplevelser fra fortiden. Hun skaper en tydelig forbindelse mellom Markos tap av venner, og eget tap av bestefaren sin. Dette er et klart uttrykk for at hun skaper en affektiv forbindelse mellom Marko og seg selv. Hun forteller at hun reagerte omtrent på samme måte, til tross for at situasjonen var helt annerledes for henne enn for Marko. De to situasjonene knytter Nina og Marko sammen, og da skjer det en slags blanding, som igjen kan styrke hennes emosjonelle tilknytning til Marko og hele den historiske situasjonen.

Carl skriver også om Markos handlinger, og hvordan han ville ha handlet i samme situasjon:

Jeg kan ikke identifisere meg selv med karakterene i *This War of mine*. Jeg hadde ikke tatt samme valg som Marko gjorde da han skjøt en mann som prøvde å voldta en kvinne. Hvis dette var i virkeligheten, og jeg hadde sett det, hadde jeg løpt vekk med en gang. Hvis jeg hadde vært i krigen hadde jeg hadde tenkt på min egen sikkerhet over andres. Jeg hadde heller ikke tatt samme valg som Bruno, da han hjalp en mann med å redde broren hans. Som sagt, så hadde jeg tenkt på min egen sikkerhet over andres. Og det var midt på dagen, så det var en stor sannsynlighet å bli sett av snikskyttene (Carl, elevtekst, 2021).

Carl skriver at han ikke kan identifisere seg med karakterene, siden han selv ville ha handlet annerledes. Her virker det litt som at han ser bort fra at det faktisk er han som tok valget for Marko. Han skriver at hvis han hadde vært i den samme situasjonen i virkeligheten, ville han ha løpt. Videre at han hadde satt sin egen overlevelse og sikkerhet over andres. Her viser han at han forstår «the otherness» med situasjonen, samtidig som han skaper en slags forbindelse

mellom seg selv og Marko gjennom å beskrive hvor ulikt de ville ha handlet i samme situasjon.

Jarle forteller også om hva han tenker om hvordan karakterene hadde det, og hvordan han hadde håndtert det:

Jeg tror karakterene i spillet opplever krigen som noe helt forferdelig. Jeg ser for meg at det er veldig hardt for dem både fysisk og psykisk. Byen deres fungerer ikke lenger. Jobber finnes ikke lenger så man må stjele for å få tak i nødvendige ressurser. Jeg tror også det er veldig hardt for de karakterene som har blitt splittet fra familien sin å finne motet til å ikke gi opp. Tanken på å ikke vite når eller om du i det hele tatt kommer til å se familien din igjen er nok forferdelig. Den ene av karakterene våre sa i spillet at han ikke visste om krigen ville vare i 1 dag til eller 1 år til. Jeg tror denne usikkerheten gjør at karakterene kjappere mister motet fordi de ikke vet helt hva de kjemper for.

Personlig tror jeg at jeg hadde følt det ganske likt som karakterene i spillet gjør. Hvis jeg hadde familien min eller venner hadde jeg kjempet for overlevelse så lenge jeg kunne. Hvis jeg ikke hadde noen av delene ville jeg nok ha mistet motet ganske kjapt og overlevelse ville nok vært mye vanskeligere (Jarle, elevtekst, 2021).

Han skaper en slags forbindelse når han skriver om hvordan det opplevdes for karakterene som levde under beleiringen, og hvordan han selv ville ha håndtert det i samme situasjon. Dette er et tydelig tegn på en affektiv respons. Ikke bare skriver han om hvordan han ville hatt det rent fysisk, men også psykisk. Magnar skriver også om hvordan hendelsen påvirket han psykisk, og skaper dermed en forbindelse med karakterene gjennom dette:

Mens vi spilte, tenkte jeg på hvordan det må ha vært å leve i Sarajevo under denne perioden.

Det var ikke så mange følelser som kom fram i meg under spillopplevelsen, men den sterkeste var nok tristhet. Denne følelsen fikk jeg av å tenke på hvordan det var å leve i denne perioden (Magnar, elevtekst, 2021).

Det var kanskje ikke så mange følelser som kom frem hos Magnar, men han tenkte på hvordan det var i Sarajevo, og det bidro til at han følte tristhet. Denne følelsen deler han nok med mange av dem som opplevde beleiringen. Han viser at han bryr seg, og at han føler med dem, uten at dette forveksles med sympati. Han skriver også eksplisitt hvordan spillet hjelper

til med å styrke forståelsen og følelsene knyttet til krigen, og hvordan han selv ville hatt det i en liknende situasjon:

Ut i fra informasjonen spillet gir oss om hvordan krigen var, blir det lettere å føle empati med karakterene. Karakterene virket redde, noe som er veldig forståelig med tanke på at de stadig må bekymre seg for å bli skutt. I tillegg til dette måtte de hele tiden være på vakt i tilfelle noen kom for å stjele fra oss. Jeg hadde nok vært livredd hvis jeg hadde havnet i en slik situasjon (Magnar, elevtekst, 2021).

Her gjør han bare forbindelsen enda sterkere. Han forstår hvor annerledes situasjonen er fra den han selv lever i og har opplevd, og antar at han selv hadde vært livredd i samme situasjon.

Ina forklarer ganske utfyllende hvordan hun tror det må være for dem som lever i en slik situasjon. Samtidig skriver hun at vi som bor her i Norge, ikke klarer å relatere til slike hendelser - fordi vi ikke har opplevd noe sånt:

Jeg tror det er ganske så ubeskrivelig. Vi har det veldig godt her i Norge og de fleste kan ikke relatere til slike situasjoner og omstendigheter. Jeg tror ikke at vi kan skjønne hvordan det virkelig er før vi faktisk er i situasjonen selv. Men hvis jeg skal prøve å forestille meg hvordan karakterene hadde det vil jeg tro at de føler seg veldig små og hjelpeløse. Det er ikke så mye de kan gjøre, de blir ikke hørt og de får ikke noe hjelp. snikskyterne bryr seg ikke om du er millionær, har en god jobb, en stor familie og er et veldig snilt og omsorgsfullt menneske. De har overgrepet og det er ikke så mye du alene kan gjøre med det. Jeg tror at det må være veldig slitsomt i krig, selv om du kanskje bare er inne og gjemmer deg vil jeg tro at du er ganske anspent og ikke klarer å slappe helt av, at du prøver å forberede kroppen din på at hva som helst kan skje eller at du innen de neste minuttene må løpe for livet. Jeg tror også at karakterene mister mer og mer håp ettersom tiden går og de går tom for mer eller mindre alt, og krigen ser ikke ut til å ta slutt. Noen av dem har nok mistet mange kjente eller tenker iallefall mye på om den og den lever eller ikke. Jeg tror at de savner å kunne gå fritt og trygt rundt i gatene å se andre mennesker. Litt kortere så tenker jeg at det må oppleves/føles usikkert, slitsomt og det at de kjenner lengsel og savn til både personer, men også til hvordan det en gang var (Ina, elevtekst, 2021).

Hun viser en forståelse både for konteksten og for hvordan det må være for menneskene som opplever dette. Forbindelsen skaper hun gjennom å beskrive tankene sine om hvordan det må være for dem som opplevde krigen og beleiringen. Hun viser at hun forstår og klarer å sette

seg inn i situasjonen, selv om hun sier at nordmenn «ikke kan skjønne» hvordan det er å oppleve slikt.

Det som kjennetegner elevene som har blitt sitert her, er at de viser en forbindelse mellom seg selv, livene sine og karakterene de møter og spiller. De evner å sette seg inn i situasjonen, forstår komplikasjonene, og sammenligner dem med egne erfaringer, livssituasjon, følelser og tanker. Dette er et uttrykk for affektiv historisk empati.

### Oppsummering affektiv empati

Dataene viser at elevene gir uttrykk for affektive responser og relasjoner. Alle viser ikke alle de elementene prosjektet har vært ute etter, men alle viser at de har utviklet forskjellige sentrale aspekter ved affektiv historisk empati. Fokusskifte og omsorg var de kategoriene flest elever uttrykte, noe som tyder på at de lever seg inn i spillet og bryr seg om situasjonen og handlingen. Boltz (2017, s. 16) skriver at elevene som viser at de skifter fokus, ofte «blender» mer med karakterene, noe som gjør det lettere for elevene å skape emosjonelle forbindelser med dem. Alle elevene brydde seg om eller viste omsorg for noen, enten det var de spillbare eller de ikke-spillbare karakterene. Dette gir en indikasjon på at alle elevene viser tegn til at de skaper affektive relasjoner mellom seg selv og andre historiske personer. I tillegg viser en del av elevene at de evner å knytte egne erfaringer og følelser inn mot den historiske situasjonen de har blitt satt inn i, og at de uttrykker en slags forståelse for de følelsene og tankene de spillbare og de ikke-spillbare karakterene de møter på har.



## Kapittel 5: Diskusjon

Gjennom forskningsspørsmålene og analysen kommer det tydelig fram hvilke etiske dilemmaer elevene står ovenfor i spillet, men også hvilke affektive tilknytninger de skaper. Begge perspektivene er godt plantet innenfor begrepet historisk empati. Det var gjennom de etiske dilemmaene elevene stod ovenfor at jeg i hovedsak prøvde å lokalisere den kognitive historiske empatien, og under de affektive tilknytningene og reaksjonene jeg prøvde å finne uttrykk for affektiv historisk empati.

I utdragene jeg har valgt å ta med, har jeg sett etter generelle svar som går igjen hos flere av elevene, og som også er godt skrevet og formulert. Resultatet er at ikke alle elevene har fått like mye plass. Tankene deres er uansett blir representert. Hvis enkelte har andre interessante tanker og refleksjoner, har de blitt tatt med. I dette kapittelet skal funnene diskuteres videre.

### Om opplegget

Kort sagt var poenget med hele prosjektet å se hvilken historisk empati elever sitter igjen med og uttrykker skriftlig i arbeid med dataspill. Jeg er ikke den første som har gjort et sånt prosjekt, og jeg har derfor kunnet bruke andres erfaringer og forskning som et slags grunnlag i utformingen og gjennomføringen av dette prosjektet. Gjennom tidligere forskning, og gjennom spesielt Endacott og Brooks (2013) sine modeller, har jeg utformet og gjennomført et undervisningsopplegg som på flere måter fikk den ønskede responsen og det ønskede resultatet hos elevene. Jeg ønsket at elevene skulle arbeide selvstendig med tekstene og spørsmålene uten stor påvirkning fra meg gjennom oppfølgende spørsmål. Det skapte dessverre noen utfordringer, men det hadde jeg regnet med på forhånd. Hovedproblemet var at de ikke fikk oppfølgingsspørsmål, noe som fratok meg muligheten for å hjelpe elevene med å uttrykke hva de faktisk mente hvis de var inne på en god tanke. Jeg tror at dersom elevene hadde fått gode oppfølgingsspørsmål underveis, eller at jeg hadde kommet med en underveisvurdering av tekstene deres, ville de enklere vise hvilken empati de faktisk sitter igjen med etter opplegget. På tross av dette, mener jeg at det var såpass mange gode svar at prosjektet kan regnes som en suksess. Det er et undervisningsopplegg en helt vanlig lærer kan gjennomføre med en klasse uten å bruke alt for mye tid. Samtidig får elevene mulighet til å utvikle og uttrykke historisk empati.

Siden dette er en kvalitativ analyse, var det naturlig at jeg gikk i dybden på svarene til de ulike elevene. På det første forskningsspørsmålet var jeg ute etter å finne hvilken grad av kognitiv historisk empati elevene viste. På det andre forskningsspørsmålet ville jeg se hvilken grad av affektiv historisk empati de uttrykker. Boltz (2017) peker på viktigheten av å gi elevene mulighet til å reflektere underveis. Løsningen min på dette var elevlogger skrevet to og to. Dessverre ble ikke elevloggene like gode og innsiktsfulle som jeg håpet. De skulle fungere som refleksjonsnotater, men etter å ha lest gjennom dem noen ganger, ble det klart for meg at de ble brukt til å loggføre hendelser, mer enn som et verktøy for å kunne notere ned reaksjoner, refleksjoner og følelser.

Noen måneder etter at opplegget var gjennomført kom jeg tilbake til klassen, og stilte dem noen flere spørsmål knyttet til selve opplegget; hva de synes fungerte bra med opplegget, hva som fungerte mindre bra, og hva de ville ha gjort annerledes. Dette skulle hjelpe meg å kartlegge hva det var de opplevde at fungerte. Denne siste innsamlingen av data blir dessverre lite relevant for denne oppgaven, men blir i stedet relevant for å kunne utvikle lignende prosjekter i fremtiden - eller for eventuell videre forskning.

Ut fra funn i analysene og data som ble samlet inn underveis kan man blant annet konkludere med at prosjektet burde gått over lengre tid. Flere av elevene kom ikke særlig langt i spillet; enten fordi de hadde problemer med spillmekanikken eller fordi de brukte for lang tid på hvert av valgene. Dermed var det flere som ikke fikk sett de faktiske konsekvensene av valgene de tok, noe som kunne vært med på å skape spesielt affektive responser.

### Hvilke resultater var forventet?

Spillet *This War of Mine* er på flere måter utformet som et spill der spilleren skal få en slags følelsesmessig reaksjon i møte med de valg og handlinger en må ta for å overleve. Gjennom spilllets mekanikk, og den tydelige handling-konsekvens-mekanikken som gjennomsyrrer det, var det forventet at flesteparten av elevene skulle få ulike emosjonelle reaksjoner. Det var også forventet at de kom til å skape ulike affektive forbindelser. Spilleren stilles i svært vanskelige valgsituasjoner, der begge valg kan føles rett og galt på samme tid. Scenene er til tider svært dramatiske - til tider helt forferdelige - noe som igjen skal bidra til at spilleren får en emosjonell reaksjon. I tillegg til spilllets utforming, forventet jeg at selve historien om beleiringen av Sarajevo og krigen i Bosnia skulle være nok til at de fleste elevene fikk ulike følelsesmessige reaksjoner. Funnene viser at dette ikke bare gjaldt flesteparten, det gjaldt alle.

19 av 19 elever viste ulike former for empati og 19 av 19 uttrykker flere aspekter ved både kognitiv og affektiv historisk empati. Ikke alle uttrykker alle aspektene, men alle uttrykker minst et kognitivt og et affektivt aspekt. Det har også blitt gjennomført en rekke liknende undervisningsopplegg tidligere, og Boltz (2017) Bachen et al. (2016) og Schrier og Gibson (2010) er tre eksempler på dette. De tre undersøkelsene og prosjektene er alle rettet mot historisk empati, med dataspill som metode, så jeg regnet med at noen av de samme funnene skulle dukke opp i dette prosjektet.

### [Etiske dilemmaer/ perspektivanerkjennelse](#)

De ulike etiske dilemmaene elevene står overfor er sterkt knyttet opp mot elevenes evne til å se og forstå ulike perspektiver, og i denne oppgaven blir det brukt for å identifisere elevenes kognitive historiske empati. Flere av elevene uttrykte også at de fikk ulike affektive tilknytninger til mennesker de møtte eller spilte under de etiske dilemmaene. Valgene deres ble derfor ikke bare basert på evnen til å tenke, men også hva det var de følte for ulike karakterer og situasjonen. Dette støtter opp om Schrier og Gibson (2010) og Endacott og Sturtz (2015) sin vurdering av at det er en sammenheng mellom etisk tenkning og empati - ikke bare den kognitive delen, men hele empati-begrepet. Selv om jeg brukte dette forskningsspørsmålet for hovedsakelig å se etter kognitive uttrykk for historisk empati, kommer også det affektive til syne hos flere. Det er verdt å nevne at etisk tenkning ikke fikk stor plass i teoridelen, siden det ikke er konseptet jeg er ute etter, men hvilken historisk empati elevene viser gjennom ulike etiske dilemmaer. For å kunne diskutere hvorvidt de viste kognitiv empati eller ikke, vil det være hensiktsmessig å peke på hvilke aspekter ved kognitiv historisk empati jeg så etter. Først og fremst så jeg etter tegn på at elevene forstod konteksten de var satt inn i, og forstod at problemstillingene de stod overfor var faktiske problemstillinger på denne tiden (Endacott & Brooks, 2013). Videre så jeg etter hvordan elevene posisjonerte seg i forhold til de ulike valgene, og hva det var som påvirket dem til å ta de valgene de tok. Det var særlig interessant å se på hvorvidt de vurderte de spillbare og ikke-spillbare karakterenes perspektiver når de tok valg, og hvilken betydning dette eventuelt hadde.

Mange av de etiske dilemmaene kan kalles materialistiske dilemmaer - man kan si at dilemmaene oppstår som et resultat av manglende ressurser og kampen for å overleve. Dilemmaene oppstår i situasjoner der elevene har mulighet til å skaffe seg ressursene de trenger, men de må gjøre ulike valg for å få tak i dem, valg enkelte elever ser på som



vanskelige. Andre elever ser på disse valgene som en nødvendighet og handler ut ifra et fremgangsrettet perspektiv. I tillegg til de materialistiske dilemmaene viste elevene også til andre typer dilemmaer. Det var dilemmaer der det stod mellom å gjøre noe de mente var rett eller galt rent moralsk, uten å ha en baktanke om hva de kunne få ut av det. Det var for eksempel situasjoner der det stod mellom å hjelpe en nabo, eller redde en kvinne fra overfall. I denne delen er det ikke lett å skulle si noe om hvilken grad av kognitiv empati elevene viste, eller i hvilken grad deres kognitive empati var med på å forme valgene overfor ulike etiske dilemmaer. I denne delen vil derfor elevenes begrunnelser være sentrale for diskusjonen.

Videre prøvde jeg å finne eksempler der elevene gir uttrykk for aspektet «otherness» fra Barton og Levstik (2004, s. 210). «Otherness», eller likhetene og ulikhetene mellom fortiden og nåtiden, er noe flere av elevene uttrykker underveis. Flere viser også at de forstår situasjonen og følelsene de ulike karakterene hadde, noe Barton og Levstik (2004) skriver er selve grunnlaget for empati. Man kan se at flere av dem prøvde å ta valg basert på nåtidig tankegang, men innså at ulikheten i situasjonen de var satt i krevde at de måtte handle annerledes. Spesielt ved lokasjonen «Quiet House» var det flere som tok valg de ellers ikke ville ha tatt, og som kom med spennende refleksjoner knyttet til dette.

«Shared normalcy» var også til stede hos flere av elevene. Spesielt de elevene som tok «tvungne» og/eller «reaktive» valg, viser tegn til at de forstår at i ekstreme situasjoner kan man tvinges til å handle annerledes enn man vanligvis ville gjort - uten at man dermed er dum eller slem. Underveis i tekstene, og på de utdragene jeg har tatt med over, er det tydelig at mange av elevene har god forståelse av den historiske konteksten. Det er også tydelig at nesten alle elevene på ulike måter forstår at mennesker fra forskjellige tider og forskjellige steder har forskjellige perspektiver. Dessverre er det lite tegn til at elevene viser forståelse for at de selv er satt inn i en historisk kontekst, noe som også kan være på grunn av at det ikke var noen spørsmål som var eksplisitt knyttet opp mot dette.

Man kan argumentere for at de elevene som viste minst kognitiv empati, er elevene som tok mange fremgangsrettede valg. Det er verdt å gjenta at med fremgangsrettede valg mener jeg fremgangsrettede i spillet - elever som ønsket å komme langt i spillet, uten å tenke på eller vurdere konsekvensene for valgene de tok. Flesteparten av disse elevene tok ikke avgjørelser basert på tanken om «shared normalcy» eller at de forstod «otherness» med situasjonen eller menneskene, i stedet ønsket de at karakterene skulle overleve kun fra et spiller-ståsted, ikke

basert på en dyp forståelse av situasjonen. Slike elever må man regne med når man arbeider med dataspill. Ikke alle elever vil se på dataspill som en seriøs læringsmetode, og bruker derfor spillet i større grad for underholdning, og/eller som en utfordring de vil mestre, istedenfor en utfordring de vil lære av. Det er derfor kanskje ekstra viktig å «tvinge» elevene til å faktisk måtte reflektere underveis, slik at de selv kan bli bevisste på egen læring.

### Affektive tilknytninger og reaksjoner

Elevene viste ulik grad av affektiv empati. I denne delen vil jeg dele elevene inn i grupper som kan gi en antydning på hvor stor grad av affektiv empati de viser gjennom tekstene sine. Det vil være de som har stor grad, nokså stor grad, liten grad og ingen grad av affektiv empati.

For å finne de ulike kategoriene måtte jeg sjekke den tidligere forskningen på feltet og se dette opp mot de svarene jeg allerede hadde fått. Både Boltz (2017), Endacott (2010) og Endacott & Brooks (2013) snakker om at man kan konkludere med at når elevene skifter fokus mellom seg selv og andre, er et tydelig tegn på affektiv empati. I arbeidet med dataene mine ble det tydelig at dette var noe elevene gjorde i veldig stor grad. De byttet stadig mellom hvem de skrev om, og satte seg ofte inn i situasjonen til karakterene sine. Samtidig skrev de om hvor forferdelig det må ha vært å gjennomgå mye av det de gjorde i virkeligheten. Enkelte skriver at gjennom å spille spillet, og kjenne på følelsene det kan få deg til å kjenne på, kan de lettere forstå hvor forferdelig mennesker har det under krig og beleiring. Ikke bare bytter de mellom å fokusere på seg selv og karakterene, men ofte fokuserer de på både seg selv og karakteren på en og samme tid.

Endacott (2010) skriver også om at når eleven skaper en forbindelse mellom seg selv og en historisk karakter, er dette et annet uttrykk for historisk empati. I flere ulike situasjoner viser svarene at elevene skaper en forbindelse mellom dem selv og ulike karakterer. Dette er ikke noe man bare ser gjennom det skiftende fokuset, men også gjennom de «delte» opplevelsene elevene og karakterene får. Selv om de spillbare karakterene deres kanskje opplever situasjonen annerledes enn elevene selv (som man kan lese i spillets deres «bioer»), skapes det en forbindelse mellom dem der elevene føler et ansvar for å håndtere de vanskelige situasjonene som dukker opp. Endacott (2010, s. 21) kommer med eksempler på dette i sin forskning, og det er gjerne svar der hans subjekter knytter historiske hendelser til hendelser som har skjedd i egne liv. I denne forskningen er det tegn på at elevene gjør nettopp dette, og de knytter de hendelsene de opplever «sammen» med karakterene opp mot egne følelser og

tanker, og reflekterer videre over dette. Jeg mener dette er det samme som Endacott (2010) skriver om, men på en annen måte. Poenget er at forbindelsen skapes gjennom hendelser som minner om hverandre - så lenge eleven relaterer seg til dem - selv om de opplevdes forskjellig for elev og karakter.

Barton og Levstik (2004) sine teorier knyttet til «care», eller «omsorg» som jeg har kalt det, var også sentrale i analysen. Jeg ønsket å se om elevene brydde seg om ulike karakterer, situasjonen og ikke minst historien som blir fortalt i spillet. Det var den kategorien under andre forskningsspørsmål som fikk færrest noteringer, men hele tolv elever viste gjennom tekstene sine at de faktisk brydde seg om ulike deler av historien eller de «historiske» karakterene. Det er naturlig at man ser nøyere på inndelingen av «care»-begrepet for å kunne få en innsikt i hvilken affektiv empati elevene faktisk viser.

«Caring about» er den av de fire «caring»-begrepene som er mest fremtredende. Elevene gjør det helt klart at det er enkelte av karakterene de bryr seg mer om enn andre, gjerne de som elevene styrte. Dette kan forklares med at elevene og disse karakterene på en måte delte opplevelsene og hendelsene. Flere av elevene uttrykker også at de bryr seg om/ «caring that» at denne hendelsen faktisk har skjedd, og flere skriver at de synes at det er helt forferdelig. «Caring for» blir også tydelig uttrykt hos flere av elevene, og mange viser at de bryr seg om folk som har det skikkelig forferdelig. Det var vanskelig å identifisere det siste aspektet: «caring to», men enkelte av elevene skrev at de etter å ha spilt gjennom spillet og tatt tøffe valg som har gått utover flere, har lært hvor vanskelig det må være å leve gjennom krig og beleiring.

Elevene som kun bryr seg om egne karakterer, viser at de til en viss grad klarer å bry seg om noen, men det blir i en noe mindre grad enn de som også klarer å sette seg inn i dem de møter og dem de spiller. De anerkjenner ikke soldatene de møter, og de er ikke villige til å hjelpe dem de møter underveis. For disse elevene handler det om å sørge for at karakterene de selv styrer, er de som skal klare seg.

Elevene som bryr seg både om egne karakterer og andre, er de elevene man kan argumentere for at har mest affektiv historisk empati. De klarer å sette seg inn i andres situasjon, ta deres perspektiver og anerkjenne disse, men viktigst for dette forskningsspørsmålet, vise stor omsorg for flere. De viser at de både bryr seg om (caring about) de spillbare og de ikke-spillbare karakterene. Barton og Levstik (2004, s. 211) skriver at man må kunne se og forstå

at valg andre har tatt, som man selv er uenig i, ikke nødvendigvis betyr at disse valgene er dumme eller gale. Man må forstå at de var satt i en annen situasjon, som kanskje krevde – eller førte til - at andre valg måtte tas. Deres perspektiver må også anerkjennes, selv om en selv er uenig i de valgene som ble tatt og handlingene som ble utført. Det er få elever som klarer å ta alle perspektivene. Kun et lite knippe elever tar bare perspektivene til soldatene eller ranerne de møter underveis.

Flere av elevene skriver at de prøver å handle på samme måte som de hadde gjort i virkeligheten, og målet mitt var på mange måter å gi elevene såpass mye kontekst og innsikt i situasjonen at de ville prøve på å handle på en måte de selv ville ha gjort. Jeg håpte at elevene på denne måten skulle respondere personlig på utfordringer karakterene deres møtte på, noe Endacott (2010) skriver er en del av affektiv empati. Det var det flere av elevene som gjorde. Enkelte skriver blant annet at de hadde blitt lei seg hvis de selv opplevde slike hendelser, noe som tyder på at de på sett og vis deler følelser med karakterene. I følge Lee og Shemilt (2011, s. 48) er ikke dette historisk empati, men er ifølge Hashimoto og Shiomi (2002, s. 594) empati.

Hadde jeg gjennomført prosjektet på nytt ville jeg nok satt av litt mer tid til å la elevene selv jobbe med stoffet i forkant, slik at de kan få en dypere forståelse av konteksten. Endacott og Brooks (2013) skriver at en dyp forståelse av konteksten er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle historisk empati. Dette kunne potensielt har ført til at enda flere elever hadde respondert på de ulike hendelsene med personlige følelser.

### Historisk empati i skolen

Historisk empati er et relativt nytt begrep i norsk skole, og det vil nok ta litt tid før alle lærere får satt seg inn i hva det betyr, og hvordan man kan hjelpe elever til å uttrykke dette.

Litteraturen rundt begrepet er ganske innviklet og komplisert. Med bakgrunn i egne erfaringer gjennom dette prosjektet, kan jeg uansett konkludere med at det er mulig. Det største problemet jeg opplevde var ikke nødvendigvis å lage et opplegg med mål om at elevene skal utvikle historisk empati, men snarere hvordan få elevene til å vise hvilken empati de faktisk føler. Å lage gode spørsmål, og legge til rette for dype refleksjoner, vil være to svært viktige aspekter for å få dem til å uttrykke dette. Selv ser jeg at jeg burde ha lagt enda mer vekt på elevloggene, slik at elevene virkelig fikk skrevet ned egne refleksjoner og følelser underveis. Boltz (2017) skriver at spill som gir muligheter for at elevene kan reflektere underveis, vil

være svært hensiktsmessig i arbeidet med historisk empati, men siden ikke alle spill har denne funksjonen, er det svært viktig at man som lærer legger ekstra vekt på dette. Jeg merket meg at ideelt sett ville nok oppfølgingsspørsmål gitt elevene enda større muligheter for å kunne uttrykke seg bedre.

Det kommer til å ta tid før historisk empati er skikkelig innarbeidet i skolen. Jeg mener at fagfolk innenfor feltet burde skrive lett leselig litteratur og ferdigutviklede, gjennomførbare prosjekter som lærere kan bruke i klasserommet. Dette vil gjøre det enklere for lærerne og bedre for elevene. Eventuelt kan det lages en manual for hvilke elementer som burde være en del av undervisning med historisk empati som fokus. Et mål bør være at man i all undervisning legger til rette for at elevene kan forstå perspektiver bedre; at de forstår ulikhetene mellom forskjellige perioder, at de forstår at de selv er en del av en historisk kontekst, og at de bryr seg om det de faktisk lærer om.

Historisk empati handler om å forstå hvilke følelser og tanker fortidsmennesker sitter med, basert på en forståelse av deres sosiale, kulturelle, politiske, religiøse og økonomiske situasjon. Det har både en kognitiv og en affektiv del, de defineres noe ulikt fra forsker til forsker, men det er i praksis mye av det samme (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006; Yilmaz, 2007).

Å konkretisere begrepet historisk empati i skolen er ikke en enkel oppgave. Men gjennom egne erfaringer, og i arbeidet med teorien, er det en del punkter jeg mener må være med i god undervisning som fokuserer på historisk empati. Det må være en introduksjon til temaet/konflikten/den historiske situasjonen man skal jobbe med. Det kan ikke understrekes nok hvor viktig dette er. Elevene må få nok tid til å få en dyp forståelse av det de skal jobbe med. For å skape denne forståelsen, anbefaler jeg at lærer introduserer kort. De historiske detaljene er ikke like viktige som det er å fortelle om hvordan situasjonen faktisk så ut for menneskene som opplevde det. Det bør være fokus på de overnevnte faktorene: sosiale, kulturelle, politiske, og religiøse. Dette kan hjelpe elevene med å få en forståelse for tanker og handlinger som faktisk ble utført av forskjellige mennesker. Deretter bør elevene selv jobbe med stoffet individuelt og i grupper. Det er bra om de benytter både primær- og sekundærkilder fra begge sider av ulike situasjoner. Gode diskusjoner bør oppmuntres, samt selvstendige og gruppebaserte refleksjoner. Det er viktig at elevene forstår at de valg som er tatt i fortiden ikke er dumme, slemme eller lite gjennomtenkt, men at de er et resultat av

situasjonsbaserte faktorer. Neste steg bør være at de skal jobbe med noe konkret som kan hjelpe dem til å forstå de ulike perspektivene i situasjonen. Det kan for eksempel være dataspill eller film, men også tekster som nyanserer ulike konflikter. Jeg mener dataspill er en god metode, ettersom elevene raskt lever seg inn i situasjonen. I denne fasen er det viktig at elevene får mulighet og blir oppmuntret til å reflektere underveis, slik at de selv kan bli bevisste på hva det er de faktisk forstår, tenker og føler. For at de skal gjøre dette på en god måte, er det viktig slik jeg erfarte, at lærer legger mye vekt på hvor viktig disse refleksjonene er, siden det kan hjelpe elevene med å sette ord på tanker underveis. Det siste steget skal gi elevene mulighet til å vise egen forståelse og gi læreren mulighet til å vurdere hvilken historisk empati elevene sitter igjen med.

At historisk empati plutselig har blitt en såpass stor del av undervisningen, og at det nå er en del av de nye kjerneelementene, er ikke bare uproblematisk. Det er ikke lett å skille empati fra historisk empati (som blant andre Hashimoto og Shiomi (2002) og Lee og Shemilt (2011) viser), og det er vanskelig å kontrollere hvorvidt det er historisk empati, empati eller sympati elevene utvikler. I tillegg er det et «hårete» mål at alle elever skal utvikle historisk empati, når det ikke er gitt at alle interesserer seg for, eller bryr seg om, historie. Denne manglende interessen vil, hvis man skal forstå Barton Levstiks (2004) «care»-teori, gjøre at elevene ikke vil kunne utvikle affektiv empati, som igjen vil føre til at de ikke kan utvikle historisk empati. Endacott og Brooks (2013) understreker at historisk empati er en todimensjonal evne, der både den kognitive og affektive delen er en like stor og avhengig del av historisk empati. Det er heller ikke selvsagt at elevene skal klare å forstå andre mennesker fra andre tider og steder sine perspektiver. Hvis man for eksempel ser på den pågående krigen i Ukraina, er det svært vanskelig å forestille seg hvordan situasjonen til de mange som opplever okkupasjon og krig daglig er. Det kommer fra meg, en som tilsynelatende skal være «ekspert» og som har studert historie i mange år. Jeg kan forstå at de har det vanskelig, men å ta deres perspektiver, ikke bare til de som opplever okkupasjonen, men de som gjennomfører den, er nærmest umulig. Hvordan kan jeg da forvente at elever skal klare det samme? Jeg tror det vil ta lang tid, og jeg tror på mange måter at veien mot forståelse og perspektivtaking er et steg i riktig retning. Det er med dette ikke sagt at jeg tror det blir enkelt, eller at det er et element alle elever vil oppnå i løpet av skolegangen. Barton og Levstik (2004) bruker begrepet: «Contextualization of the present» for å forklare at man selv må forstå at man er en del av en historisk kontekst, og jeg argumenterer for at dette i stor grad vil påvirke evnen vi har til å sette oss inn i andres perspektiver. En elevs egen situasjon, og egne politiske, sosiale, kulturelle og religiøse

aspekter vil i stor grad påvirke hvordan de forstår andres situasjoner, som videre vil fungere som en slags stopper for utviklingen av historisk empati.

Jeg mener på tross av dette at historieundervisningen er på rett vei. Argumentet til Foster (1999, s. 19) om at historieundervisningen ikke trenger være detaljfokusert, er minst like relevant i dag. Målet om å skape dypere forståelse, mening og undring rundt fortiden vil etter all sannsynlighet gjøre historie mer spennende og interessant.





## Kapittel 6: Konklusjon

Målet for dette prosjektet var å finne ut hvilken historisk empati elever uttrykker skriftlig etter og i arbeid med et undervisningsopplegg med dataspill. Tidligere forskning og teori knyttet til både dataspill og historisk empati har blitt diskutert og brukt i arbeidet for å konstruere et godt undervisningsopplegg som kan bidra til å gi elevene best mulig grunnlag for å gjøre dette, men også for å kunne hjelpe med å svare på problemstillingen: Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet *This War of Mine*? Videre ble det formulert to forskningsspørsmål som i stor grad bidro til å forme alle kapitlene:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke etiske dilemmaer forholder elevene seg til og hvordan?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke affektive forbindelser skaper elevene mellom seg selv og med karakterene de møter i spillet gjennom tekstproduksjon?

Det første forskningsspørsmålet var i stor grad ute etter det kognitive ved empati-begrepet, mens det andre var ute etter det affektive. Gjennom analysedelen ble det tydelig at det er vanskelig å skille disse, siden begge gir uttrykk for like viktige aspekter ved historisk empati.

### Oppsummering

I den første delen av oppgaven ble problemstillingen, forskningsspørsmålene og relevansen og begrunnelsen for valget av oppgaven redegjort. Alt fra egne erfaringer i skolen til punkter i fagfornyelsen ble lagt frem for å begrunne disse valgene. Valget av spill ble også diskutert og forklart. Etter dette la jeg frem relevant teori knyttet til både historisk empati og dataspill for å danne et sterkt teoretisk grunnlag for oppgaven. Teoriene til Endacott og Brooks (2013) og Barton og Levstik (2004) fikk spesielt mye plass da disse gang på gang viser seg å være relevante i arbeid med historisk empati. I den neste delen tok jeg for meg valget av metode, og gikk gjennom de prosessene jeg var gjennom i planleggingen av opplegget og undervisningen. Jeg begrunnet valgene knyttet til datainnsamlingsmetode, og forklarte til slutt hvordan jeg bearbeidet all dataen. Etter dette la jeg fram analysen og resultatene etter gjennomført prosjekt. Kategoriene for å organisere funnene ble utarbeidet med tanke på teorien og den tidligere forskningen. Det var i all hovedsak dataene fra elevtekstene som ble lagt frem. I kapitlet før dette diskuterte jeg funnene jeg fant opp mot teoridelen. I tillegg prøvde jeg å konkretisere og problematisere selve begrepet historisk empati i skolen.

## Historisk empati i fagfornyelsen

Historisk empati har for alvor kommet på læreplanen gjennom fagfornyelsen (2020). Det har blitt en del av kjerneelementene, som sier noe om hvor høyt kunnskapsdepartementet setter denne evnen. Kjerneelementene fungerer som grunnlaget for utarbeidelsen av de nye læreplanene, samtidig som det legger premissene. Videre skal de «formidle fagets dype struktur» (Gilje et al., 2018, s. 25), og de fungerer som en bevisstgjøring av hva faget handler om, og hva det er viktig at elevene lærer. For at elevene kan oppnå dyp forståelse for faget, trenger de å arbeide med kjerneelementene (Gilje et al., 2018). I diskusjonsdelen problematiserte jeg begrepet historisk empati. Jeg mener at vi ikke kan forvente at alle elever skal utvikle historisk empati, siden det ikke er selvsagt at de finner interesse i faget. Evnen til å ta perspektivene til andre er en svært vanskelig egenskap jeg mener ingen evner å få til uten faktisk å ha opplevd det. Man kan prøve å forstå andre, men det er bortimot umulig å se verden fra andres ståsted siden du selv også er en del av en historisk kontekst (Barton & Levstik, 2004) der dine egne politiske, sosiale, kulturelle og religiøse faktorer påvirker deg og evnen til å forstå andre.

## Hvordan uttrykte elevene historisk empati skriftlig?

Avslutningsvis er det naturlig å prøve å svare på problemstillingen: «Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet *This War of Mine?*». For å kunne gjøre det må man se på resultatene. Elevene viser flere ganger gjennom elevtekstene at de står ovenfor ulike etiske dilemmaer og begrunner egne valg og tanker med bakgrunn i forskjellige uttrykk for kognitiv empati. Alle elevene viser at de evner å skape tilknytninger til en eller flere personer de møter, noe som tyder på at opplegget fikk den ønskede responsen hos elevene. Det beviser at Endacott & Brooks (2013) sin firetrinnsmodell faktisk fungerer i arbeid med undervisning. I tillegg viser alle elevene det fokusskiftet både Boltz (2017), Endacott (2010) og Endacott og Brooks (2013) skriver om. Det tyder på at alle har en viss form for affektiv tilknytning til karakterene de spiller eller møter, enten det er gjennom «omsorg», fokusskifte eller gjennom andre forbindelser de skaper mellom seg selv og ulike karakterer. «Hvordan» er et nøkkelord i problemstillingen det blir naturlig å se mer på. Elevene uttrykker den historiske empatien svært forskjellig, og det er ikke alltid enkelt å vurdere hvor vidt det er empati, sympati, historisk empati eller et forsøk på å komme med tilfredsstillende svar. Alle elevene uttrykker at de faktisk tar ulike karakterers perspektiver gjennom et skiftende fokus. De vurderer både de spillbare og de ikke-spillbare

karakterenes situasjoner i møte med valg. Mange uttrykker at de har fått en dypere forståelse for hvor vanskelig konflikter må være. Enkelte uttrykker at de deler følelsene til karakterene de spiller underveis, gjerne i form av sorg og smerte. Noen klarer å knytte sine egne opplevelser opp mot de opplevelsene og handlingene de får se i spillet, mens andre ikke ønsker å gjøre dette. Kort sagt, de uttrykker historisk empati forskjellig. Noen viser mer kognitiv empati, andre mest affektiv. Det mest interessante er at alle uttrykker det på en eller annen måte.

### Videre forskning

Dette forskningsprosjektet har vist hvordan man kan jobbe for å utvikle historisk empati gjennom et opplegg knyttet til dataspillet *This War of Mine*. Opplegget har vært knyttet til én spesifikk hendelse: Beleiringen av Sarajevo, og det var ganske begrenset med tid satt av til gjennomførelsen.

Det hersker liten tvil om at det trengs mer forskning på historisk empati og dataspill i skolen, og for videre forskning kunne det ha vært interessant å jobbe med historisk empati og dataspill mer tematisk og over en enda lengre periode. Det kunne ha vært et større tema som for eksempel slaveri. Et slikt prosjekt kunne brukt mer tid på flere kontekster og gått mer i dybden på fenomenet slaveri, både nå og i dag. Elevene kunne fått dypere forståelse for slaveriet, noe som igjen kunne ført til at de gjør seg opp flere tanker om slaveri før spillingen. Det kunne ha vært debattgrupper der elevene skulle argumentere for og imot slaveri, for å få en enda dypere forståelse for de ulike perspektivene. Mot slutten av perioden kunne de for eksempel ha spilt et spill som *Playing History 2 – Slave trade*, og enten svart på et liknende utvidet spørreskjema som ble brukt i denne oppgaven eller en muntlig utspørring. Det ville vært interessant å se på ettersom resultatene av et dybdelæringsprosjekt potensielt kunne ført til enda bedre resultater og en enda bedre evne til å forstå flere perspektiver.

Det ovenfor var et kort og konkret eksempel. Man kunne også ha tatt utgangspunkt i de dataene jeg allerede har samlet inn om hva elevene mente om opplegget, og så utformet et undervisningsopplegg basert på deres tanker og refleksjoner knyttet til det. Ville det ført til mer eller mindre empati?

I denne oppgaven valgte jeg å bruke et utvidet spørreskjema der elevene skulle svare utfyllende på en rekke spørsmål. En annen metode kan være en slags muntlig høring, der

elevene både får svare på spørsmål som er bestemt på forhånd, men også oppfølgingsspørsmål som videre kan hjelpe dem med å uttrykke hvilken empati de faktisk har utviklet.

### Spillet betydning for meg

I forkant av dette prosjektet hadde jeg kun noen timers erfaring med spillet *This War of Mine*. Faren min har lenge forsøkt å få meg til å spille det, men jeg har alltid tenkt at det virket kjedelig. Et todimensjonalt spill der man styrer to-fire personers overlevelse falt aldri i smak. På den tiden visste jeg ikke hva spillet dreide seg om, og jeg trodde ikke at det hadde noen annen hensikt enn akkurat det. Nå i ettertid forstår jeg at jeg burde ha hørt på faren min. Spillet har gitt meg en innsikt i hvordan det faktisk er å overleve under en beleiring, jeg aldri har hatt før. Jeg forstår at en må ta vanskelige i vanskelige situasjoner, og jeg forstår at selv «vanlige» mennesker kan havne i situasjoner de aldri hadde sett for seg. Nå som krigen i Ukraina herjer, føler jeg at jeg gjennom spillet, og gjennom arbeidet med historisk empati, har en dypere forståelse for de problemstillingene ukrainerne står overfor hver eneste dag.

Jeg ønsker å avslutte oppgaven min med et sitat fra en spillutvikler som har betydd mye for meg opp gjennom mange år. Et sitat mange av elevene har vist stemmer:

*«Games were not just a diversion, I realized. Games could make you feel»*

*- Sid Meier.*



## Kapittel 7: Litteraturliste

- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P., Raphael, C., & Waldron, A. (2016). How do presence, flow, and character identification affect players' empathy and interest in learning from a serious computer game? *Computers in Human Behavior*, *64*, 77–87.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.043>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.  
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=234288>
- Boltz, L. O. (2017). “Like Hearing From Them in the Past”: The Cognitive-Affective Model of Historical Empathy in Videogame Play. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, *9*(4), 1–18.  
<https://doi.org/10.4018/IJGCMS.2017100101>
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, *39*(2), 166–202.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Ed.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman & Littlefield.
- de Smale, S., Kors, M. J. L., & Sandovar, A. M. (2019). The Case of *This War of Mine*: A Production Studies Perspective on Moral Game Design. *Games and Culture*, *14*(4), 387–409. <https://doi.org/10.1177/1555412017725996>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, *8*, 41–58.

- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6–47.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39(1), 1–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24.  
<https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Gilje, Ø., Landfall, Ø. F., & Ludvigsen, S. (2018). Bedre skole. *Dybdeløring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnæringer*, 4, 22–27.
- Hansen, J. H.-. (2018). Bosnia-krigen. I E. Bolstad (Red.), *SNL*. <https://snl.no/Bosnia-krigen>
- Hashimoto, H., & Shiomi, K. (2002). THE STRUCTURE OF EMPATHY IN JAPANESE ADOLESCENTS: CONSTRUCTION AND EXAMINATION OF AN EMPATHY SCALE. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(6), 593–601.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.6.593>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, Finn, & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.

- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9<sup>th</sup> Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Kunnskapsdepartementet. (26.06.2018). *Kjerneelementer i fag*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching history*, 143, 39–49.
- Leiberg, S., & Anders, S. (2006). The multiple facets of empathy: A survey of theory and evidence. I *Progress in Brain Research* (Bd. 156, s. 419–440). Elsevier.  
[https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(06\)56023-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56023-6)
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforl.
- Schrier, K., & Gibson, D. (Red.). (2010). *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-845-6>
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforl.
- Uricchio, W. (2005). SIMULATION, HISTORY, AND COMPUTER GAMES. I J. Raessens & J. H. Goldstein (Red.), *Handbook of Computer game studies* (s. 327–338). MIT Press.



Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331–337.

11 Bit Studios. (u.å). *This War of Mine Final Cut*. Hentet 15. oktober 2021 fra: <https://www.thiswarofmine.com/>



## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre .....	106
Vedlegg 2: Powerpoint.....	110
Vedlegg 3: Oppgaver til timen .....	112
Vedlegg 4: Elevlogg, dokument til elevene .....	113
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....	115
Vedlegg 6: Elevenes nedskrevne tekster og logger.....	117
Tabell 1: Skisse over undervisningsopplegget .....	39
Tabell 2: Skisse over elevloggen.....	43
Tabell 3: Oversikt over elevgruppene .....	44
Tabell 4: Utvidet spørreskjema .....	45
Tabell 5: Oversikt over analysekategorier .....	49
Tabell 6: Oversikt over svar på FS 1 .....	52
Tabell 7: Oversikt over svar på FS 2.....	66
Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati .....	28



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”Historisk empati i historieundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan 10. klasse-elever viser historisk empati gjennom et undervisningsopplegg knyttet til spillet *This War of Mine*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å kunne gi en forståelse av om elever klarer å utvikle historisk empati med et undervisningsopplegg knyttet opp mot spillet *This War of Mine*. Målet er å kunne se en sammenheng mellom et undervisningsopplegg og hvordan elevene opptrer og svarer.

Problemstillingen er: *Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet *This War of Mine*?*

Forskningsspørsmål 1: Hvilke **etiske dilemmaer** forholder elevene seg til og hvordan?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke **affektive forbindelser** skaper elevene?

Forskningsprosjektet er knyttet opp mot en masteroppgave i historiedidaktikk.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i forskningen er en historieklasser i 10. klasse i Rogaland.

---

Begrunnelsen for utvalget er at forskeren har fått tilgang og godkjenning fra lærer i klassen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det bety at du vil måtte delta på noen ulike undervisningsopplegg. Oppleggene vil være knyttet til *This War of Mine*. Forsker vil observere klassen, og observasjonene vil bli loggført. Til slutt skal du levere inn en besvarelse på en oppgave knyttet til temaet om valg som må tas i vanskelige livssituasjoner, som videre vil bli brukt i analysen av din historiske empati. Du må også skrive elevlogg underveis. Prosjektet vil vare i omtrent tre uker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din karakter i faget eller ditt forhold til skolen og/eller læreren. Dersom du vil trekke deg, vil du følge undervisningen som vanlig, men uten å bli tatt med i forskningsprosjektet. Det betyr at du ikke vil bli observert, og at dine besvarelser ikke vil tas med i prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til materialet, er forskeren selv og veileder
- Alexandre Dessingue ved Universitetet i Stavanger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger eller annen sensitiv informasjon, vil all data samles på en ekstern datamaskin eid av Universitetet i Stavanger med kodelås. Du vil bli anonymisert slik at du ikke kan identifiseres.

Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) som er en personvernstjeneste som skal sikre deltakere i forskningsprosjekter.

Alle navn vil anonymiseres og skal ikke være mulig å gjenkjenne i ferdig publikasjon. Det som vil bli kjent, er nyttige utdrag fra oppgavebesvarelse, feltlogg, elevlogg og observasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. All innsamlet data vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Stavanger ved Alexandre Dessingué (alexandre.dessingue@uis.no).

Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Alexandre Dessingué

(Forsker/veileder)

Sander Nygård

(Student)

Underskrift foresatte:

Underskrift elev:

Dato:

Sted:

|



# DEN KALDE KRIGEN OG JUGOSLAVIA

---

## KALD KRIG

- Under den kalde krigen leste vi om USA og Sovjetunionen som de to store supermaktene.
- I Øst Europa var Sovjetunionen den store leder men noen land fikk styre mer som de ville enn andre. Dette gjaldt stort sett Jugoslavia.
- Jugoslavia hadde en leder som het Josip Broz Tito. Han hadde stor tillit av folket og ledet et sterkt kommunistparti. Sovjetunionen **boikottet** landet økonomisk men lot de styre som de ville.

## MOT SLUTTEN AV DEN KALDE KRIG.

- En ny sovjetisk leder kom til makten. Mikhail Gorbatsjov.
- Gorbatsjov styrte Sovjetunionen med et løsere grep.
  - Ikke involvere seg i andre lands handlinger.
  - Lov å kritisere kommunisme.
- Tito døde i 1980.
  - Vondt verre
  - Hvem skal styre nå?
    - Ingen leder
    - Ingen Sovjet etter 1991.

## JUGOSLAVIA

- Jugoslavia en republikk med flere delrepublikker.
- Jugoslavia bestod av 20 folkegrupper samlet i en nasjon.
- Serbia hadde en dominerende stilling i landet fra før og ønsket ikke at de andre skulle få selvstyre.....



## Vedlegg 3: Oppgaver til timen

### UTFORSK KONFLIKTEN.

Dere skal nå gå innpå ulike nettsider og kilder for å utforske konflikten.

Husk god kildereferanse til hvor du henter informasjon. Kilder ligger i classroom.

Svar på spørsmålene:

1. Hva er bakgrunnen for konflikten?
2. Hvordan utviklet konflikten seg?
3. Hvorfor iverksatte serberne en beleiring av Sarajevo?
  - a. Hvordan var forholdene under denne beleiringen?
4. Hvilke tiltak ble brukt for å løse konflikten?
5. Hva er etnisk rensing? Hva har dette med konflikten å gjøre?
6. Hvordan er det i Bosnia-Hercegovina i dag?

*Vedlegg 4: Elevlogg, dokument til elevene*

Dag	Hendelse	Konsekvens	Refleksjon/tanker/følelser
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			

## Eksempel

Dag	Hendelse	Konsekvens	Refleksjon/tanker/følelser
1	Det kom en som ville byttehandle med oss, og vi byttet tre og materialer mot litt mat og medisin	Vi brukte mye av ressursene våre på å få veldig lite medisiner og mat tilbake.  Men med medisinene ble Marco frisk og vi trengte ikke å bekymre oss for helsen hans de neste dagene. Dermed kunne vi sende han ut på gjennomsøking på natten neste dag.	Selv om vi må utsette noen av planene med å bygge diverse møbler og andre ting vi trengte, følte vi at det var nødvendig med mat og medisiner siden karakterene våre var syke og sultne.
2	Vi stjal mat fra en småbarnsmor som sa at hun trengte maten for at hun og datteren skulle overleve.	Flere av karakterene våre ble lei seg og moren og barnet mistet all maten sin.	Vi trengte maten siden karakterene våre var sultne, men vi håper at moren og barnet finner seg noe mat. Vi følte at det var viktigere at vi fikk mat enn at de beholdt den siden vi var så sultne.
9	Vi besøkte huset der vi stjal mat dag 1 for å finne mer mat og ressurser	Moren og barnet hadde dødd	Kan det være at de døde av sult fordi vi stjal maten deres? Vi fikk litt dårlig samvittighet for at vi tok maten deres, vi tenkte kanskje ikke på konsekvensene det valget kunne føre med seg.

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

15.05.2022, 14:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindels...](#) / Vurdering

# Vurdering

## Referansenummer

366573

## Prosjekttittel

Masteroppgave - Hvordan kommer historisk empati til uttrykk i elevenes tekstproduksjon og i forbindelse med bruk av dataspillet This War of Mine?

## Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

## Prosjektperiode

18.10.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
01.10.2021	Standard

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Derom det blir vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611567d2-2528-40a8-a992-7c4899c7efc4>

1/2

15.05.2022, 14:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Personvernetjenesten vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Personvernetjenesten vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

## *Vedlegg 6: Elevenes nedskrevne tekster og logger*

Alt av elevlogger og elevtekster er anonymisert og kan ettersendes ved forespørsel.